



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)**

RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA “DIÁLOGOS

PEDAGÓGICOS”:

MUJERES TEJEN MEMORIA DESDE LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA

MARÍA CAMILA GONZÁLEZ CARO

Foz do Iguaçu

2019

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-
AMERICANOS (PPG IELA)

***RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA “DIÁLOGOS
PEDAGÓGICOS”:***

MUJERES TEJEN MEMORIA DESDE LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA

MARÍA CAMILA GONZÁLEZ CARO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador: Prof. Dr. Andrea Ciacchi

Foz do Iguaçu

2019

MARÍA CAMILA GONZÁLEZ CARO

***RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA “DIÁLOGOS
PEDAGÓGICOS”:***

MUJERES TEJEN MEMORIA DESDE LAS VOCES DE LA EXPERIENCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Andrea Ciacchi

Orientador
UNILA

Prof. Dra. Ana Paula Araújo Fonseca

UNILA

Prof. Dr. Félix Pablo Friggeri

UNILA

Foz do Iguaçu, 26 de Julio de 2019

Catálogo elaborado pela Divisão de Apoio ao Usuário da Biblioteca Latino-Americana
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

G643

González Caro, María Camila.

Reconstrucción narrativa de la experiencia educativa "Diálogos Pedagógicos": mujeres tejen memoria desde las voces de la experiencia / María Camila González Caro. - Foz do Iguaçu, PR, 2019.
253 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2019.

Orientador: Andrea Ciacchi.

1. Diálogos. 2. Pedagogía - Estudo e ensino. 3. Educação - Colômbia. 4. Memória coletiva. 5. Mulheres - Educação. 6. Violência contra as mulheres - Colômbia. I. Ciacchi, Andrea. II. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. III. Título.

CDU 37.012:305-055.2(862)

Dedico este trabajo a las mujeres que participaron de la experiencia de diálogos pedagógicos: Luz Odilia, Eugenia, Noris, Lilia, Francisca, Albita, Paulina, Magola, Sonia, Carmén, Gladys, Doña Miriam, Catalina, Emilse, Rosangela, Damaris, Berenice, Adelaida, Socorro, Luz Marina y María.

Agradezco la bondad y el amor del Universo que me ha guiado por los caminos que me trajeron hasta aquí.

A mi familia por el cuidado, la ayuda, la escucha y el acompañamiento incondicional.

A las veintiún mujeres que participaron de la experiencia de “diálogos pedagógicos”, en especial a Noris, Luz Marina, Carmen, Berenice y Catalina, cuyas narraciones contribuyeron a este ejercicio de reconstrucción, por su entusiasmo, interés, su tiempo, la disposición y la compañía en la distancia.

Al profe Santiago por su orientación, enseñanzas, aprendizajes y sobre todo por el afecto.

Al profesor Andrea Ciacchi por su apoyo, paciencia y confianza constantes.

A Ángela Ospina, María Ciro y Olga Suárez cuya colaboración fue fundamental para llevar a cabo este trabajo.

También quiero agradecer a mis compañerxs y amigxs de la “Nacho” por las conversaciones de pasillo en donde tejimos la amistad y la lucha, especialmente a Adriana y a Ferro.

A Angie, Luchia y Channet que confiaron en mí y me animaron.

A todas las personas que caminaron junto a mí, ¡GRACIAS!

Un pedacito que me acompañó todo este tiempo:

“...Cuando iba por Falguière, se puso a pensar en las dificultades que un escritor como él, no francés (le pareció, para el caso, una categoría más importante que la de uruguayo), estaba condenado a enfrentar si quería escribir sobre este ambiente, esta ciudad, esta gente, este subterráneo. Precisamente, advertía que «el último métro» era un tema que estaba a su disposición. Por ejemplo: que alguien, por una circunstancia imprevista, quedara toda la noche (solo, o mejor, acompañado; o mejor aún, bien acompañado) encerrado en una estación hasta la mañana siguiente. Faltaba hallar el resorte anecdótico, pero era evidente que allí había un tema aprovechable. Para otros, claro; nunca para él. Le faltaban los detalles, la menudencia, el mecanismo de esta rutina. Escribir sin ellos, escribir ignorándolos, era la manera más segura de garantizar su propio ridículo. ¿Cómo sería el procedimiento del cierre? ¿Quedarían las luces encendidas? ¿Habría sereno? ¿Alguien revisaría previamente los andenes para comprobar que no quedaba nadie? Comparó estas dudas con la seguridad que habría tenido si el eventual relato se relacionara, por ejemplo, con el último viaje del ómnibus 173, que en Montevideo iba de Plaza Independencia a Avenida Italia y Peñón. No es que supiera todos los detalles, pero sí sabía cómo decir lo esencial y cómo insertar lo accesorio...”

(Fragmento tomado del cuento *Cinco años de vida* escrito por Mario Benedetti)

RESUMEN

Esta investigación busca, a través de un ejercicio de reconstrucción narrativa, indagar y comprender los sentidos y significados que mujeres lideresas y víctimas del conflicto armado en Colombia han construido en torno a su participación en la experiencia educativa "Diálogos Pedagógicos", con el ánimo de aportar en una reflexión crítica de la misma. Para ello, este ejercicio investigativo se apoya en las contribuciones de enfoques teórico-metodológicos y epistemológicos críticos frente a las pretendidas posiciones objetivistas y universalistas de la Ciencia hegemónica-dominante-positivista-androcéntrica-moderna-colonial; enfoques que conciben a lxs sujetxs partícipes de la investigación, inclusive a la investigadora, como sujetxs finitxs, reales, históricxs, contextuadx, situadx en espacio-tiempos específicos y con intereses particulares. Por ello se trabaja desde una apuesta cualitativa-interpretativa y se retoman aportes desde el/los feminismo(s) y modalidades investigativas alternativas como la IAP y la sistematización de experiencias. Los Diálogos Pedagógicos fueron una experiencia pedagógica y de memoria significativa, que por medio del encuentro y del diálogo entre veintiún mujeres lideresas y víctimas del conflicto armado en Colombia, talleristas, estudiantes y profesorxs de colegios públicos de Bogotá, buscaba propiciar reflexiones críticas sobre la producción de la historia reciente en nuestro país e incorporar la memoria social a la experiencia cotidiana de lxs sujetxs que participan del acto educativo, abriendo un espacio a temas como el conflicto armado y social, la violencia, el dolor, la impunidad, pero también la resistencia, la esperanza y la paz, al interior de la escuela. Este ejercicio de reconstrucción narrativa fue ante todo un ejercicio de memoria que permitió reconocer, ubicar, recrear y visibilizar las voces, palabras, sentires, sentidos, comprensiones, emociones y vivencias de las protagonistas sobre la experiencia pedagógica.

Palabras-clave: diálogo, pedagogía, educación, memoria, narración.

RESUMO

Esta pesquisa visa, por meio de um exercício de reconstrução narrativa, investigar e compreender os significados e sentidos que mulheres líderanças e vítimas do conflito armado na Colômbia têm construído em torno de sua participação na experiência educativa "Diálogos Pedagógicos", com o objetivo de contribuir em uma reflexão crítica sobre a mesma. Para isso, este exercício de pesquisa se baseia nas contribuições de abordagens teórica-metodológicas e epistemológicas críticas com respeito às pretendidas posições objetivistas e universalistas da Ciência hegemônica-dominante-positivista-androcêntrica-moderna-colonial; abordagens que concebem os sujeitos envolvidos na pesquisa, incluindo a pesquisadora, como sujeitos finitos, reais, históricos, contextualizados, localizados em espaços-tempos específicos e com interesses particulares. Por isso, trabalhamos do ponto de vista qualitativo-interpretativo e tomamos contribuições do/os feminismo(s) e de modalidades alternativas de pesquisa, como IAP e a sistematização de experiências. Os Diálogos Pedagógicos foram uma experiência pedagógica e de memória significativa, que através do encontro e do diálogo entre vinte mulheres líderanças e vítimas do conflito armado na Colômbia, estudantes, "talleristas" e professorxs de escolas públicas de Bogotá, buscava fomentar reflexões críticas sobre a produção da história recente do nosso país e incorporar a memória social para a experiência cotidiana dos sujeitos que participam do ato educativo, abrindo um espaço para questões como o conflito armado e social, a violência, a dor, a impunidade, mas também a resistência, a esperança e a paz dentro da escola. Este exercício de reconstrução narrativa foi principalmente um exercício de memória que permitiu reconhecer, localizar, recriar e visualizar as vozes, palavras, sentimentos, sentidos, entendimentos, emoções e experiências das protagonistas sobre a experiência pedagógica.

Palavras-chave: diálogo, pedagogía, educação, memória, narração.

Listado de Mapas

Mapa 1. Territorios de donde provienen las mujeres participantes de este ejercicio de reconstrucción narrativa. Fuente: elaboración propia por medio de googleMaps, <https://www.google.com/maps>..... 22

Mapa 2. Subregión de Montes de María. Fuente: Observatorio del Caribe colombiano. Disponible en: <http://www.ocaribe.org/departamentos.php?la=es&id=10>.....22

Mapa 3. Subregión del Catatumbo. Fuente: <https://www.humanitarianresponse.info>...22

Mapa 4. Localidades de la ciudad de Bogotá. Fuente: arvax.com.....162

Listado de Fotografías

<i>Fotografía 1. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>77</i>
<i>Fotografía 2. El árbol socialización. 2014. Fuente: Archivo Caps</i>	<i>84</i>
<i>Fotografía 3. Miriam Diálogo. 2014. Fuente: Archivo Caps.</i>	<i>89</i>
<i>Fotografía 4. Galería Francisca. 2014 Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>93</i>
<i>Fotografía 5. Diálogo 21 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>99</i>
<i>Fotografía 6. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>104</i>
<i>Fotografía 7. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>109</i>
<i>Fotografía 8. Diálogo 21 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>116</i>
<i>Fotografía 9. Dos Madres de Soacha. 2014. Fuente: europapress.es</i>	<i>120</i>
<i>Fotografía 10. Diálogo 21 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>121</i>
<i>Fotografía 11. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>128</i>
<i>Fotografía 12. El árbol Catalina. 2014. Fuente: Archivo Caps.</i>	<i>130</i>
<i>Fotografía 13. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>149</i>
<i>Fotografía 14. Diálogo 11-04. 2014. Fuente: Archivo Caps.....</i>	<i>163</i>
<i>Fotografía 15. Mensajes estudiantes. 2014. Fuente: Archivo Caps.</i>	<i>165</i>
<i>Fotografía 16. Diálogos 5 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps.</i>	<i>186</i>

Listado de Tablas

Tabla 1. Edades de la población víctima que arribó a Bogotá durante el año 2014. Fuente: Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad para las Víctimas. 216

Tabla 2. Edad de las personas víctimas del conflicto armado registradas en el Simat. Fuente: Oficina de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. Sistema Oficial de Matrículas (Simat). 216

Tabla 3. Localidades con mayor número de población víctima escolarizada. Fuente: Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. Sistema Oficial de Matrículas (Simat). 217

Contenido

INTRODUCCIÓN	15
1. LOS CAMINOS QUE ANDAMOS: SITUÁNDONOS METODOLÓGICA Y EPISTEMOLOGICAMENTE	23
1.1 ELEMENTOS EN TORNO A LA RECONSTRUCCIÓN.....	23
1.1.1 ¿De Dónde Partimos?	23
1.1.2 Algunos Elemento Para Comprender La Reconstrucción: La Reconstrucción Colectiva De La Historia (RCH)	26
1.2 ELEMENTOS EN TORNO A LO NARRATIVO.....	32
1.2.1 ¿A Qué Contexto Nos Enfrentamos?.....	32
1.2.2 Narración: Situando Al Sujetx En Experiencia	33
1.3 ENFOQUE CUALITATIVO INTERPRETATIVO	37
1.4 PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO.....	42
1.4.1 La Investigación Acción Participativa-IAP	42
1.4.1.1 <i>Presupuestos epistemológicos de la IAP</i>	46
1.4.2 Sistematización De Experiencias.....	51
1.5 EL/LOS FEMINISMO(S)	57
1.5.1 El Cuestionamiento A La Construcción Generizada De La Ciencia Dominante...57	
1.5.2 Aportes De El/Los Feminismo(s) A La Investigación Social	62
1.5.3 Conocimiento Situado: Conflictuando Los Universales	66
2. RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS	72
2.1 ANTECEDENTES	72
2.2 LA EXPERIENCIA DE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS.....	74
2.3 SENTIPENSANDO LA EXPERIENCIA	76
2.4 LOS DIÁLOGOS A ESCENA.....	82
2.4.1 “[...] Y empezamos ahí como a tirarnos al charco [...]”: Encuentro de Socialización Y Preparación Del Componente De Diálogos Pedagógicos Con Las Mujeres Participantes	82
2.4.2 La Previa De Los Diálogos.....	84
2.4.3 Los Diálogos In Situ: Metodología Del Componente De Diálogos Pedagógicos..87	
2.4.3.1 <i>Herramientas pedagógicas de los diálogos</i>	90
2.4.3.1.1 <u>Un viaje por la memoria</u>	91
2.4.3.1.2 <u>Las cartografías</u>	93
2.4.3.1.3 <u>El trueque</u>	94

2.5 LXS SUJETXS RESPONSABLES DE LA EXPERIENCIA.....	96
2.5.1 El Caps Y Las Talleristas	96
2.5.2 Las Mujeres	103
2.5.2.1 Pedagogas de la memoria	107
2.5.2.2 <i>Lideresas de carne y hueso</i>	110
2.5.2.2.1 <u>Luz Marina</u>	115
2.5.2.2.2 <u>Noris</u>	120
2.5.2.2.3 <u>María del Carmen</u>	128
2.5.2.2.4 <u>Catalina</u>	130
2.5.2.2.5 <u>Berenice</u>	148
2.6 DESTINATARIXS DE LA EXPERIENCIA: LOS COLEGIOS	161
2.7 REUNIONES DE EVALUACIÓN	171
2.8 CIERRE DEL CONVENIO	178
3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	187
3.1 “CONCEPCIONES”	187
3.1.1 Experiencia Pedagógica.....	187
3.1.2 Intencionalidad	193
3.1.3 Pertinencia De La Experiencia	195
3.2 LOS MEDIOS PEDAGÓGICOS	199
3.2.1 Acompañamiento Psicosocial.....	202
3.3 SUJETXS DE LA EXPERIENCIA.....	208
3.3.1 Responsables De La Experiencia	208
3.3.2 Destinatarixs (Educandxs) De La Experiencia.....	211
3.3.2.1 <i>Desconocimiento del contexto</i>	211
3.3.2.2 <i>Presencia de población víctima en los colegios</i>	213
3.4 EVALUACIÓN/BALANCE	217
3.4.1 Alcances	218
3.4.2 Límites	225
3.5 COMPROMISO	233
4. CONCLUSIONES	235
BIBLIOGRAFÍA	245

INTRODUCCIÓN

Catharine MacKinnon nos recuerda que “hay ciertas cosas que sabemos en nuestra vida y cuyo conocimiento nosotras vivimos, más allá de cualquier teoría que ya haya sido teorizada”. Hacer esa teoría es nuestro desafío (hooks, 2013, pág. 104 [traducción propia])¹.

Hacia finales del año 2014 fui invitada a trabajar en el convenio de asociación No. 03559 celebrado entre la Secretaría Distrital de Educación-SED y el Centro de Atención Psicosocial-Caps, en el marco del proyecto “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” (PECC)². Dicho convenio se impulsó con el objetivo de ejecutar cuatro componentes en torno a temas de paz y reconciliación, construidos a través de diversos recursos pedagógicos, artísticos y teatrales, que debían ser desarrollados dentro de los colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Mi trabajo dentro del convenio se enfocaba particularmente en el componente de Diálogos pedagógicos, que por medio del encuentro y diálogo entre veintiún mujeres lideresas y víctimas del conflicto armado en Colombia, talleristas, estudiantes y profesorxs³, buscaba propiciar reflexiones críticas sobre la producción de la historia reciente en nuestro país e incorporar la memoria social a la experiencia cotidiana de lxs sujetxs que participan del acto educativo, abriendo un espacio para tratar temas como el conflicto armado y social, la violencia, el dolor, la impunidad, pero también la resistencia, la esperanza y la paz al interior de la escuela.

¹ Texto original: “Catharine MacKinnon nos lembra de que “há certas coisas que sabemos na nossa vida e cujo conhecimento nós vivemos, além de qualquer teoria que já tenha sido teorizada”. Fazer essa teoria é o nosso desafio”.

² Este proyecto fue ejecutado en el marco de la administración de Gustavo Petro, alcalde mayor de Bogotá durante el período del 1 de enero del 2012 al 7 de junio del 2015.

³ Hago uso de la “x” como una de las formas de apelar a la justicia de género en términos del lenguaje, acogiendo la propuesta de Luciano Fabbri (2013), uno de los autores que hace parte de las referencias bibliográficas de este documento: “Utilizo la letra “x” (lxs) para hacer referencia a las distintas identidades de género existentes. Tanto el @ (l@s) como el uso de las terminaciones en a u o (las/los) pueden servir para hacer referencia a los sexos masculino y femenino, pero no contemplan las identidades transexuales, intersex, travestis u otras ya existentes o por existir” (pág. 38).

Una vez finalizado el convenio de asociación, y por ende el componente de diálogos pedagógicos, me surgieron varios interrogantes sobre la experiencia, alimentados por las reflexiones hechas por las mujeres participantes⁴ durante los espacios de evaluación del componente, y por mis búsquedas y recorridos (participación en procesos educativos, seminarios virtuales de Clacso, espacios de discusión e intercambio alrededor de propuestas teóricas y metodológicas alternativas) que involucraban temas como derechos humanos, conflicto armado con enfoque de género, memoria y pedagogía, entre otros. Dichos interrogantes giraban en torno a preguntas como: ¿qué aprendizajes nos quedan de la experiencia de diálogos pedagógicos?, ¿por qué esa experiencia educativa fue importante para las mujeres, teniendo en cuenta sus vivencias en el marco del conflicto armado?, ¿cómo contribuye la experiencia de diálogos pedagógicos al campo temático de las pedagogías sociales de la memoria?, ¿cómo contribuye en el escenario de posacuerdo?, si la experiencia de diálogos pedagógicos fue significativa ¿cómo hacerla permanente dentro de la escuela?

Al mismo tiempo iban surgiendo preguntas alrededor de cuestiones epistemológicas y metodológicas: ¿por qué no sistematizamos nuestras prácticas, experiencias y proyectos pedagógicos y políticos?, ¿por qué no los entendemos como parte de procesos de construcción de conocimiento dentro de espacios universitarios, por ejemplo?, ¿por qué limitamos el proceso sistematizador a una recopilación de datos, tipo informe síntesis de la experiencia, cuando en realidad podría ser un proceso permanente en nuestras prácticas y una fuente de aprendizaje sobre las mismas?, si nos consideramos científicas sociales críticxs ¿por qué seguimos construyendo conocimiento sobre temas abstractos y no sobre nuestras prácticas concretas, con sujetxs reales, finitxs, históricxs?

Aunado a lo anterior, estaba el hecho de que, si bien, como parte de la ejecución del convenio se produjeron documentos y material audiovisual, en donde se daba cuenta de los alcances cuantitativos del proceso (cantidad de población impactada, bases de datos de lxs participantes, cobertura), de los objetivos, del desarrollo metodológico (planes de trabajo y cronogramas) e información sobre los componentes, aprendizajes, dificultades y recomendaciones; hay una multiplicidad de relatos, voces, acontecimientos, así como comprensiones de lxs participantes que acompañaron el

⁴ A lo largo del documento se encuentra el sustantivo “las mujeres” para referirme a las cinco mujeres que hicieron parte de este ejercicio de reconstrucción narrativa.

desarrollo del componente de diálogos, que “escapan” al documento de sistematización construido a modo de informe por parte del equipo profesional del Caps para la SED.

Estos ejercicios de “sistematización oficial”, muchas veces son más un ejercicio de narración de eventos, recopilación de datos o análisis por parte de quienes formulan dichos convenios, por lo que se distancian de ser procesos de construcción colectiva de conocimiento crítico desde la práctica, adscribiéndose a

[...] perspectivas epistemológicas y de teoría social limitadas y reductivas, por lo general (aunque no necesariamente) de corte positivista y tributarias de cierta racionalidad instrumental, que han edificado una muralla discursiva excluyente en torno de sus modos, procedimientos y prácticas, han cercenado la capacidad explicativa, interpretativa y dialógica del conocimiento, y han minado las potencialidades críticas y transformadoras de la investigación social y educativa (SUÁREZ, 2010, pág. 19),

subordinando los saberes, expectativas y valoraciones subjetivas de lxs participantes de estas iniciativas, marginándolxs de la producción social de conocimiento.

En consecuencia, brotó una intencionalidad personal, inscrita dentro de una trama histórico-social y de un compromiso ético-político, por sistematizar la experiencia colectiva del componente de diálogos pedagógicos desde las narraciones de sus protagonistas. Sin embargo debido a los múltiples tiempos y espacios de lxs sujetxs que participaron en el proceso, pues, por ejemplo, cada una de las mujeres vive en lugares diferentes y distantes del país, y tienen agendas y cotidianidades que dependen de su trabajo como lideresas, se hizo imposible llevar a cabo un ejercicio de sistematización colectiva en donde estuvieran reunidas, además por los recursos económicos que ello acarrearía, las veintiún mujeres lideresas, las talleristas y lxs responsables del convenio por parte de la SED y el Caps.

No obstante, teniendo en cuenta que el componente de diálogos pedagógicos fue una experiencia pedagógica y de memoria significativa por lxs sujetxs y elementos que involucró, y considerando que puede contribuir a las producciones teórico-prácticas que se inscriben en el campo de las llamadas pedagogías sociales de la memoria, más aún en el contexto histórico que vivimos como país: el posacuerdo de paz, decidí llevar a cabo un ejercicio investigativo que me permitiera ubicar, recrear y visibilizar las voces, palabras, sentires, sentidos, comprensiones, emociones y vivencias de lxs

protagonistas del componente de diálogos, que no son visibilizadas en el ejercicio de sistematización oficial del mismo.

Por ello, me propuse realizar una reconstrucción narrativa de la experiencia educativa de diálogos pedagógicos, con la intención de propiciar un espacio de diálogo que permitiera, a través de la narración, la reflexión crítica, la comprensión y autocomprensión de los contextos, elementos, aportes y límites que configuraron esta experiencia, así como el reconocimiento y la recuperación de los saberes, sentidos y significados que las protagonistas, en este caso las mujeres lideresas y víctimas del conflicto armado en Colombia, le confieren a la misma, para generar una mirada más densa y profunda que tensione y dispute los sentidos construidos oficialmente con el fin de posicionar nuevas re-interpretaciones y re-significaciones sobre los diálogos.

A esta reconstrucción contribuyeron las narraciones de cinco de las veintiún mujeres que participaron como educadoras en el marco de la experiencia de diálogos pedagógicos, pues su presencia durante los encuentros era fundamental para el desarrollo de éstos. Estas cinco mujeres provienen de diferentes territorios, lugares que han sido golpeados en mayor o menor intensidad por el conflicto armado y desde donde se comparten algunas memorias de la guerra: Luz Marina Bernal de Soacha – Cundinamarca, municipio ubicado en la región central del país; Noris Ascanio, es una mujer reasentada en la ciudad de Bogotá tras vivir hechos de desplazamiento forzado; María del Carmen Campos, vive en la subregión del Catatumbo ubicada al noroeste del país, en el departamento de Norte de Santander; Catalina Pérez, de Montes de María, subregión ubicada al norte de Colombia entre los departamentos de Sucre y Bolívar; y Berenice Rodríguez, del departamento del Putumayo, ubicado al suroccidente del país (ver mapas 1, 2 y 3).

Este documento de reconstrucción consta de cuatro partes. En el primer capítulo, “Los caminos que andamos”, se posiciona metodológica y epistemológicamente la investigación, a través de referentes teóricos que se van anudando para construir el “lugar de enunciación de la investigación” y las apuestas metodológicas de la reconstrucción narrativa.

En el segundo capítulo se reconstruye la experiencia de diálogos pedagógicos a través de un “relato escrito”, producto de las narraciones de las cinco mujeres participantes de este ejercicio. Este relato expresa los sentires, comprensiones, emociones, tensiones y conflictos que las mujeres sentipiensan sobre la experiencia, a la vez que va contando los qué, los por qué, los para qué, los cuándo, cómo, quiénes y dónde de la misma, situaciones y momentos que la hicieron significativa. En este relato la voz de las mujeres se hace palabra escrita, pues es construido a partir de las transcripciones de sus narraciones, transcripciones que de por sí ya son una forma de análisis e interpretación. Sus voces han sido tocadas, repasadas, analizadas e incluso hasta modificadas, pues en ese paso a la escritura no se logran reproducir los rostros, los acentos, los gestos y las emociones con las que las mujeres se expresan oralmente. En este sentido concordamos con Cendales, Torres, & Peresson (1992) cuando dicen:

En el caso de la narración oral, [el lenguaje], está compuesto por un conjunto de rasgos; todos ellos portadores de significado: el tono, el volumen; el ritmo del habla popular tiene muchas connotaciones de clase, que no pueden ser reproducidas en la escritura. Una misma afirmación puede tener varios significados y hasta contradictorios de acuerdo al tono en que se digan. La disminución en la velocidad puede indicar que se quiere hacer un mayor énfasis en lo que se está diciendo o que se tiene dificultad para expresarlo; la aceleración puede indicar el deseo de evitar decir ciertos puntos y hacer que pasen como desapercibidos o una mayor familiaridad y desenvoltura respecto al tema que se está tratando, [...]. Puede que el pueblo sea pobre en vocabulario, pero es más rico en entonación, en matices del habla, en gestos y ademanes que quienes tienen una formación académica. La riqueza del lenguaje oral sólo puede apreciarse escuchando y no leyendo; por esto que las transcripciones que convierten el material auditivo en visual reduce y, hasta cierto punto, manipula la información (pág. 140).

Por consiguiente, es preciso evidenciar la intervención que como investigadora ejerzo sobre las narraciones de las mujeres, pues sus voces se han convertido en palabra escrita en pro de hacer el “montaje” de este documento, han pasado por mis manos, mis ojos, mis oídos, mi cabeza y mi corazón, mis estereotipos, percepciones, por mi lugar de enunciación. Al respecto, Silvia Rivera Cusicanqui (2012), contando su experiencia de trabajo de historia oral con un grupo de anarquistas libertarios, afirma:

Yo creo que es preciso reconocer la intervención que produce el montaje en la narrativa oral, transformándola radicalmente en su paso a la escritura. “Crear es descubrir”, ha dicho Susan Sontag en algún ensayo, y no cabe duda que el ejercicio del montaje de testimonios, tal como lo hemos practicado nosotras, ilustra muy bien este nexo. En el diálogo, pero también en el montaje hay como un alambique nuestro, producto de nuestra personalidad creativa y teórica, pero

también de nuestra experiencia vivida. Trabaja con materiales heterogéneos y hace combinaciones raras. Descubre una suerte de patrón secreto, un diagrama subyacente en el que la historia pasada halla nuevos sentidos al ser confrontada con los dilemas y vivencias del presente (pág. 17).

Asumir que el documento escrito es producto de la “artesanía del montaje”, como dice la autora boliviana, es asumir “[...] nuestros sesgos, [...], hacernos cargo de la lectura interpretativa que habíamos hecho a lo largo de todo el proceso, y también en el montaje” (pág. 16). Este documento es producto precisamente de eso, no sólo de la interpretación de mi parte, sino de cortar, copiar, pegar, yuxtaponer, en fin, intentar trenzar las voces de cinco mujeres y la mía propia.

Es fundamental mencionar que este “montaje” no hubiera sido posible sin el trabajo de campo en donde se llevaron a cabo las conversaciones con las mujeres que nutrieron esta reconstrucción. Este momento de la investigación, que fue el que mayores tiempos tomó, tuvo sus complicaciones debido a los contextos convulsionados política y socialmente con los que se trabajó (la situación de orden público en Colombia y el año electoral), los territorios (Catatumbo, Putumayo, Montes de María, como ya se mencionó, son lugares que históricamente han sido golpeados por el conflicto armado en Colombia incluso después de la firma de los Acuerdos de Paz) y las mujeres participantes (líderesas sociales cuyas agendas políticas se mueven de acuerdo a la coyuntura que no para). Aún así, el trabajo de campo me permitió viajar a través de diversos territorios y (re)conocer a las mujeres en sus contextos, conocer los mismos, andarlos, compartir la cotidianidad con ellas, lo que me implicó, en algunos casos, vivir sus días en el campo, en la asamblea, en sus procesos organizativos, en la casa, la familia, el trabajo y las múltiples actividades de las que hacen parte. Irnos de paseo, almorzar juntas, echar chisme, ir al río, llorar y sobre todo reír hizo parte de mi reencuentro con estas cinco mujeres, fortaleciendo nuestra amistad y confianza. También viajé, a través de sus narraciones, a sus vivencias dentro del conflicto armado, a sus tristezas, a sus rabias, así como a sus procesos de lucha y resistencia desde donde le apuestan a la construcción de la paz.

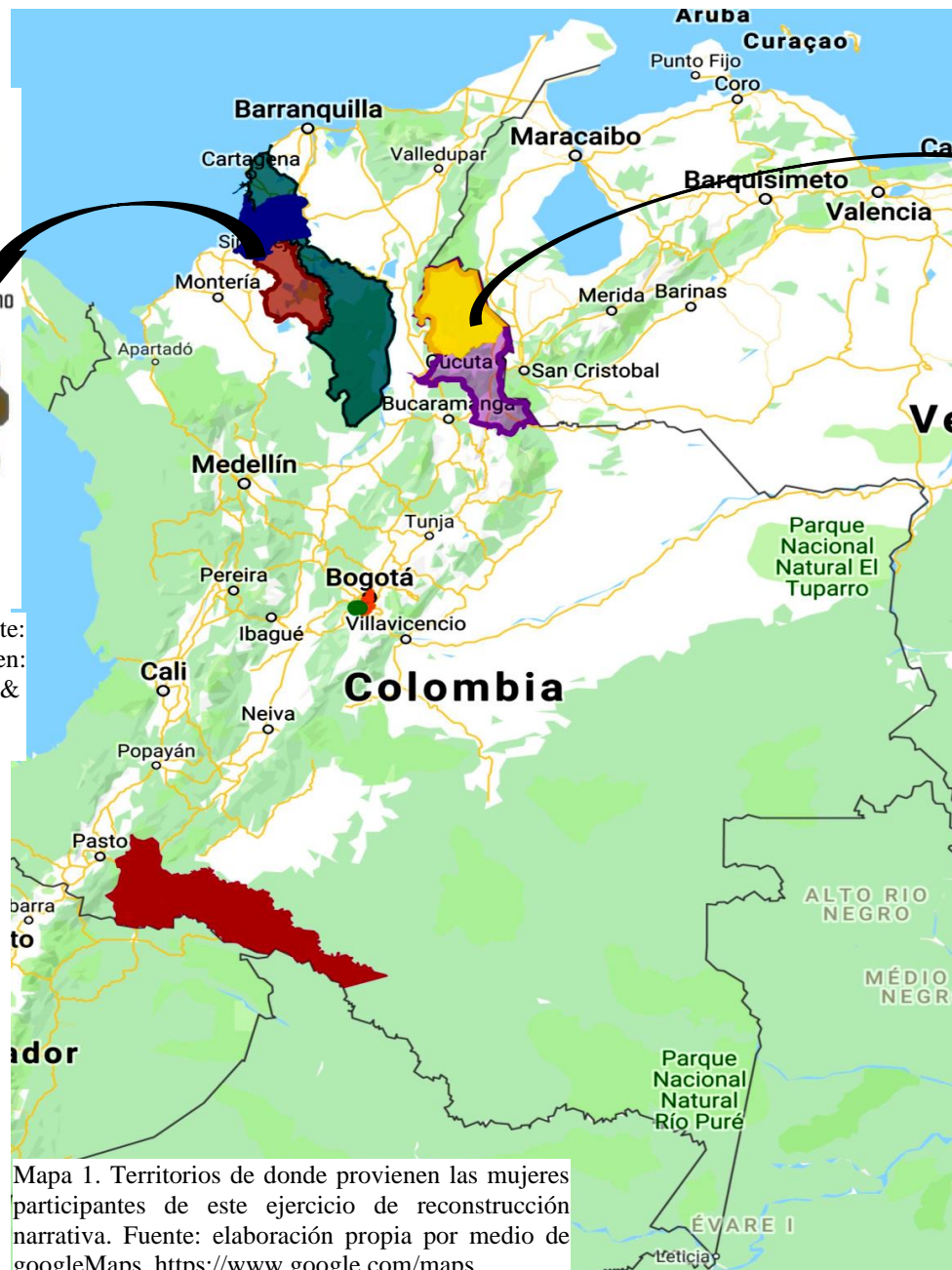
Por su parte, el tercer capítulo recoge un ejercicio de categorización, análisis e interpretación hecho con las narraciones de las mujeres, con el fin de comprender mejor los elementos, los sentidos y los significados conferidos a la

experiencia reconstruida. Este capítulo se construyó mediante el establecimiento de relaciones dialógicas entre teorías-enfoques analíticos y la práctica reflexionada de las mujeres. Es decir, se desarrollan teórica y conceptualmente las categorías obtenidas tras el análisis de las narraciones, sin pretender encuadrar la experiencia en marcos lógicos contruidos anteriormente o explicarla forzadamente dentro de cierto enfoque analítico.

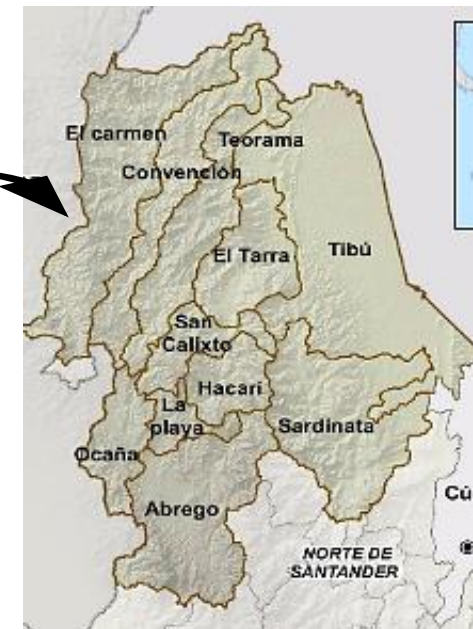
Finalmente, en el cuarto capítulo, se presentan las conclusiones del proceso. Las principales reflexiones que se hicieron a partir y durante la reconstrucción narrativa de la experiencia y el balance general del proceso investigativo.



Mapa 2. Subregión de Montes de María. Fuente: Observatorio del Caribe colombiano. Disponible en: <http://www.ocaribe.org/departamentos.php?la=es&id=10>



Mapa 1. Territorios de donde provienen las mujeres participantes de este ejercicio de reconstrucción narrativa. Fuente: elaboración propia por medio de googleMaps, <https://www.google.com/maps>.



Mapa 3. Subregión del Catatumbo. Fuente: <https://www.humanitarianresponse.info>.

- Departamento de Norte de Santander
- Subregion del Catatumbo
- Departamento de Bolívar
- Departamento de Sucre
- Subregion de Montes de María
- Ciudad de Bogotá
- Municipio de Soacha
- Departamento del Putumayo

1. LOS CAMINOS QUE ANDAMOS: SITUÁNDONOS METODOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICAMENTE

Existen múltiples caminos que se pueden tomar a la hora de investigar. Como si fuéramos en un bote viajando sobre un río cuya desembocadura desconocemos, debemos elegir los caminos más apropiados a la investigación de acuerdo con el tema, los objetivos, los contextos y lxs sujetxs que participarán de ésta. Sobre el río dicha elección estaría permeada por nuestras intuiciones, saberes, nuestra visión, la capacidad de escucha, la suficiencia física de nuestro cuerpo, y en el ámbito de la investigación también. Tal como afirma Torres (2013),

Toda investigación parte de la noción de realidad que poseen quienes hacen investigación. Ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece, quien investiga nunca parte de cero frente a lo que estudia (pág. 163).

De modo que esta investigación no es la excepción. En virtud de ello, en el presente capítulo nos interesa localizar/situar nuestra práctica investigativa dentro de unos marcos metodológico-epistemológicos que posibilitan una lectura dialéctica⁵ de la realidad a investigar, porque toman distancia de los modos de investigación institucionalizados en el campo científico, surgen de la articulación con procesos organizativos y acciones colectivas transformadoras, reconocen la alteridad y sus aportes a la construcción de conocimiento, establecen relaciones simétricas y horizontales entre lxs participantes de la investigación y promueven el diálogo de saberes, entre otros aspectos que van consolidando un enfoque de investigación interpretativa crítica.

1.1. ELEMENTOS EN TORNO A LA RECONSTRUCCIÓN

1.1.1. ¿De Dónde Partimos?

⁵A nuestro modo de ver una lectura dialéctica de la realidad estaría caracterizada por tres principios fundamentales: el de historicidad, que afirma el movimiento perpetuo, la transformación permanente de todas las cosas, la realidad social como resultado de la acción y de la interacción de lxs sujetxs no es fija ni absoluta, puede ser transformada; el de totalidad, que entiende la realidad social como un todo orgánico y estructurado en constante relación, una lectura de la realidad debe tener en cuenta la relación del conjunto de la vida social con aspectos históricos, sociales, económicos, políticos, culturales, religiosos, de clase social, entre otros; y el de contradicción, que apunala el carácter conflictivo de la realidad social, no existe consenso total sino contradicciones y enfrentamientos de varias índoles. Por lo tanto, una lectura dialéctica de la realidad contribuiría no sólo en la descripción o explicación del conjunto social sino también en su transformación (LOWY, 1993).

La historia, en tanto disciplina, se constituye como un saber poder que pretende, desde una lógica positivista⁶, producir y controlar el pasado con el fin de legitimar relaciones de dominación, subordinación, explotación y opresión sobre las cuales se ha cimentado la sociedad, el Estado-Nación, las identidades y otras estructuras de poder imperantes. Esta legitimación del poder, y por supuesto de los proyectos políticos, sociales, económicos de los sectores hegemónicos, opera a través de tres mecanismos, tal como lo señalan Cendales, Torres, & Peresson (1992): convertir la historia en la tarea de una élite, excluir de la misma la realidad de lo popular y encubrir el carácter ideologizado de la historia.

Con respecto a este primer mecanismo los autores afirman que la historia es producida por un grupo reducido de la sociedad: las clases altas, dirigentes, oligarcas, es decir, la historia es producida “desde arriba” y de allí descende a los sectores “bajos” de la sociedad. Se produce arriba como pensamiento histórico y llega abajo como textos escolares, series de televisión, novelas, etc. Esto está íntimamente relacionado con la concentración de las posibilidades económicas y los privilegios que se van instituyendo en una sociedad tan desigual, en donde se hacen historiadorxs aquellos que pueden acceder a espacios de producción de conocimiento e investigación especializados. Por lo tanto, a los sectores populares o clases subalternas se les niega la posibilidad de recuperar su propia historia pues son considerados como incapaces de producir conocimiento histórico.

Producto de ese primer mecanismo se consolida una historia oficial, nacional, memoria del poder, y se excluye de la producción histórica la realidad de lo

⁶ Son elementos propios de la corriente positivista el monismo metodológico y epistemológico, soportado en la supremacía del método científico como única forma de conocer la naturaleza y la sociedad, y en el imperio de la razón como único camino posible en la construcción de conocimiento; el naturalismo, que presupone que la vida social, económica y política está regida por leyes y relaciones de causalidad que son del mismo tipo que las leyes naturales: invariables e independientes de la acción humana; el objetivismo, que impone un distanciamiento entre el investigador y lxs sujetxs investigados a quienes además considera objetos, es decir, hay una separación y una relación jerárquica entre sujeto investigador/conocedor - “objeto investigado/conocido”; la neutralidad valorativa, instituida por ese modelo de objetividad científica, que pretende despojar al investigador de los juicios de valor, ideologías políticas, visiones de mundo y relaciones de poder que interfieren en el proceso de producción de conocimiento verdadero, objetivo y unívoco; y la separación entre teoría y práctica, que propone la escisión entre conocimiento y acción, por lo tanto la ciencia no incide en la transformación de la realidad social (LOWY, 1993; TORRES, 1999a).

popular. Campesinxs, afrodescendientes, mujeres, pueblos indígenas y sectores sociales marginados no se consideran sujetxs protagónicxs de la historia, por el contrario, son una masa inerte y pasiva sin identidad propia, cuyos destinos solamente son producto de las acciones de las élites. Lo popular desaparece de la escena, “lo popular negado” como aporta Torres (2005), o aparece bajo la representación que las élites hacen, “lo popular representado”, que casi siempre es como sujetxs sin voz ni rostro, subvalorados o caricaturizados debido a su “inferioridad”. Entonces desaparece de esa historia oficial la cotidianidad, la vida diaria y corriente, considerada “[...] ‘ahistórica’, es decir, ajena a los cambios y transformaciones significativos para la sociedad” (CENDALES, TORRES, & PERESSON, 1992, pág. 29).

El tercer mecanismo de producción y control del pasado busca encubrir el carácter ideologizado de la historia por medio de la pretendida objetividad y cientificidad propia de la lógica racional dominante. Neutral e imparcial se declara la disciplina histórica,

A pesar de la evidente relación entre la sociedad y el trabajo científico y académico, [pues] la historia oficial se empeña por presentarse como 'verdadera', al servicio de la rigurosidad de la ciencia o de la humanidad en abstracto. Cualquier intento de trabajo investigativo que se salga de los cánones y pautas establecidas por la tendencia dominante en la comunidad científica es descartada o tachada de 'ideológica' o 'subversiva' (CENDALES, TORRES, & PERESSON, 1992, pág. 31).

Y complementa Torres (2005):

Esta construcción imaginada de comunidades e identidades nacionales, [historia nacional, historia oficial], se presentó a sí misma como una reconstrucción fidedigna del pasado y a sus oficiantes como unos notarios “imparciales” de dicho pasado; su objetividad se justificaba en el uso de Archivos, documentos y otras fuentes producidas por el mismo poder y en la aplicación de tecnologías como la crítica interna y externa de las fuentes escritas. En estas historias oficiales, no sólo quedaban excluidos sectores sociales y culturales diferentes a lo “nacional”; también quedaban demeritadas otras fuentes de saber y de comunicación sobre el pasado colectivo como la literatura, la tradición oral y las imágenes visuales, por considerarlas como no científicas o “ahistóricas” (pág. 3).

Esta necesidad de legitimación del poder responde a la existencia de fugas, de reacciones, resistencias y disputas que también van configurando el escenario de la historia. Así las cosas, la historia también es un campo en disputa en tanto producto social de la acción de lxs sujetxs, de su historicidad y su capacidad de transformación, y

del carácter histórico y cambiante de la sociedad. Por ello, “[...] las fuerzas políticas y sociales que se les oponen, que les disputan el poder o buscan generar otras alternativas, [a los sectores hegemónicos], también procuran producir lecturas del pasado acordes con sus luchas, proyectos y utopías” (TORRES, 2005, pág. 2).

En consecuencia, se han hecho intentos por producir “historias disidentes” desde la historiografía, por un lado, y por otro, desde grupos de base y organizaciones sociales y populares, en compañía de investigadorxs comprometidxs, con el fin de re-construir su pasado como fuente de cohesión, identidad social y proyección. Todos estos, intentos por transmutar la historia “[...] en herramienta de análisis crítico del orden establecido y factor de fortalecimiento de la memoria colectiva popular” (CENDALES, TORRES, & PERESSON, 1992, pág. 31).

1.1.2. Algunos Elementos Para Comprender La Reconstrucción: La Reconstrucción Colectiva de la Historia (RCH)

Uno de estos intentos cristaliza en la Reconstrucción Colectiva de la Historia (RCH), entendida como una

[...] modalidad de producción de conocimientos que busca re-construir la historia/memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no) involucrando activamente a sus protagonistas; además de enriquecer el saber social sobre el pasado común, la RCH busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva. En fin, se pretende empoderar los colectivos populares al fortalecer su memoria, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales (CENDALES & TORRES, 2001, págs. 66-67).

Esta modalidad investigativa implica una nueva forma de entender la historia y un cambio en los procesos de construcción y uso del conocimiento histórico, es decir, hay un viraje epistemológico y metodológico que se enmarca en los aportes que otras modalidades investigativas como la IAP o la sistematización de experiencias, entre otras, desarrollaron y que serán expuestos más adelante.

Por lo pronto, sólo quisiera anotar, que la IAP desde una crítica al colonialismo intelectual y desde su compromiso con los sectores populares y sus luchas por la transformación de unas condiciones deshumanizantes, ha reconocido a lxs sujetxs

populares como sujetos históricos capaces de recuperar críticamente su pasado. Esta recuperación crítica de la historia del pueblo se refiere a “[...] la versión selectiva de los conflictos de clase del pasado [...]” (FALS BORDA, 1985, pág. 88), producida por

[...] la interpretación campesina y obrera de la historia y la sociedad, “como ésta sale de la propia entraña del pueblo trabajador, del recuerdo de sus ancianos informantes, de su tradición oral y de sus propios baúles archivos”, es una interpretación válida que corrige la versión deformada que corre en muchos textos académicos, y que puede “recuperarse críticamente” así como aspectos críticos de la cultura en general (2010, pág. 185)⁷.

Vale la pena mencionar que la RCH también recibe aportes de la historiografía marxista británica, una tradición teórica que basó sus estudios históricos en el análisis de la lucha de clases y la superación del determinismo económico marxista, permitiendo comprender los mecanismos culturales de la resistencia, y que ha hecho

[...] importantes contribuciones al desarrollo de la perspectiva histórica conocida como la *historia desde abajo* o, haciendo referencia específica a sus escritos, *historia de abajo arriba*. Esto es, opuesta a la historia escrita desde la perspectiva de las clases dirigentes o de élite -que tradicionalmente ha caracterizado los estudios históricos- los historiadores marxistas británicos (en particular Hilton, Hill, Hobsbawm y Thompson) han hecho hincapié en las experiencias, acciones y lucha históricas de las “clases bajas”, recuperando el pasado que fue *hecho* por ellas pero no *escrito* por ellas [...] (KAYE, 1989).

No obstante, aunque la historia desde abajo contribuyó en el estudio de las actividades y experiencias de las “clases bajas” y en su participación activa en la totalidad del desarrollo histórico, no potenció la construcción de una propuesta propia de recuperación del pasado ni la apropiación de aspectos metodológicos y teóricos de la disciplina histórica por parte de los sectores populares.

El reconocimiento de la historicidad de lxs sujetos populares y el fortalecimiento de procesos organizativos que lxs conlleven a alimentar la construcción de una identidad y un sentido propio sobre el pasado, va delineando la intencionalidad política de la RCH: “[...] contribuir en la construcción y consolidación del proyecto histórico y cultural de los actuales sectores explotados y los excluidos de la participación decisoria sobre su propio destino y el de las naciones a las que pertenecen” (CENDALES, TORRES, & PERESSON, 1992, pág. 34).

⁷ La cita dentro del párrafo corresponde a Fals Borda, Orlando (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Simposio Internacional de Cartagena, vol. I, pág. 235.

Sin embargo, la construcción de ese proyecto histórico popular, por llamarlo de alguna manera, no puede caer en concepciones homogeneizantes, fijas o estáticas sobre los sectores populares; por el contrario, ha de reconocer y problematizar la densidad de las experiencias vividas, la diversidad y la complejidad de estos, y sus relaciones conflictivas con otros sectores de la sociedad. En concordancia las reconstrucciones colectivas de la historia,

[...] no sólo [deben incluir] conflictos y experiencias de lucha con amplia y reconocida participación social (movimientos cívicos, huelgas obreras, movilizaciones reivindicativas, etc.), sino también prácticas menos espectaculares pero igualmente claves en la comprensión del mundo de los dominados (la lucha silenciosa de las mujeres desde sus hogares, las tácticas de resistencia y sobrevivencia de los pobres de la ciudad y otros grupos excluidos del poder, etc.) (CENDALES, TORRES, & PERESSON, 1992, pág. 35).

Una modalidad investigativa participativa, es decir, que reconoce el punto de vista del/la otrx para generar un diálogo de saberes, en este caso con los sectores populares, implica colectivizar todos los momentos de la investigación: desde la delimitación y formulación del problema, pasando por la recolección de la información, hasta la sistematización, análisis e interpretación de la misma, haciendo de la RCH un proceso formativo para lxs sujetxs involucradxs.

Implica, además, acudir a la memoria colectiva de lxs sujetxs protagonistas, que para la RCH entraña todo el repertorio de sentidos, significados, representaciones, imaginarios y relaciones sobre el pasado que se busca reconstruir:

La memoria colectiva no es simple almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria colectiva es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente, [...]. Así mismo, la memoria colectiva no se genera aisladamente sino en el contexto de conversaciones entre miembros de comunidades que a su vez forman parte de conjuntos sociales más amplios; en tal sentido, al carácter constructivo del recuerdo y el olvido hay que agregarle su carácter intersubjetivo y social: se recuerda hablando con otros, pero bajo la influencias de los conflictos e ideologías de las sociedades en las que se inscriben y que por tanto moldean sus versiones del pasado (TORRES, 2005, págs. 4-5).

La memoria colectiva está presente en los sentidos (memoria olfativa, auditiva, táctil), lugares u objetos, que han sido parte de la cotidianidad de lxs sujetxs, de las familias o de las organizaciones; en “relatos” visuales y escritos (fotografías, vídeos, álbumes, diarios, periódicos, pinturas, pancartas); en las prácticas culturales que perviven en los saberes de “lxs ancianxs informantes”, como dice Fals Borda, (la comida, los bailes, los trajes, los juegos típicos, cuentos, dichos, retahílas, refranes, chistes) y que se expresan de manera oral.

Todos estos elementos conforman los “archivos” en donde reside la memoria colectiva de los sectores populares. La mayoría de las fuentes de estos archivos son orales, fuentes consideradas como no convencionales e incluso invalidadas por la historiografía dominante sin tener en cuenta que

La importancia de la oralidad en nuestras sociedades, muchas veces dejada de lado en abierta competencia con la escritura, es fundamental ya que los seres mediante ella construyen su identidad y su cultura, [...], lo oral sirve como punto de encuentro desde donde contar e intercambiar las historias y también como lugar para compartir las experiencias y donde las personas sienten que pertenecen a un lugar y a una cultura determinada. La oralidad posibilita que la cultura de un grupo sea dinámica y creativa y que a partir de este intercambio de relatos orales el proceso social que se desarrolla sea una experiencia donde se puedan crear y valorar todos los elementos que forman parte de ella sin exclusión ni marginación de ningún tipo (BOITO & de la CRUZ, 2000, pág. 4).

La oralidad tiene sus propios tiempos y lenguajes, y es selectiva pues expresa los significados, simbolismos, deseos e imaginaciones que va construyendo la subjetividad sobre lo acontecido. Para recuperar estos elementos de la oralidad, la RCH acude a diversas técnicas de activación del recuerdo como entrevistas, historias de vida, paseos del recuerdo, museos comunitarios, tertulias y conversatorios. Por ejemplo, para la reconstrucción de la experiencia de diálogos pedagógicos se desarrollaron entrevistas cualitativas semiestructuradas. Dados los tiempos, las sujetas y los condicionantes de contexto que surgieron, la entrevista cualitativa se nos presentó como una opción adecuada porque suscita una conversación cuya finalidad, como apunta Michael Patton,

[...] es entender cómo ven el [mundo] los sujetos estudiados, comprender *su* terminología y *su* modo de juzgar, captar la complejidad de *sus* percepciones y experiencias individuales [...]. El objetivo prioritario de la entrevista cualitativa es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados puedan expresar *su propio* modo de sentir con sus propias palabras (CORBETTA, 2007, págs. 345-346).

Las entrevistas que realizamos fueron de tipo individual, ya que por las distancias (las cinco mujeres viven en lugares diferentes del país) y las agendas que cada una maneja como parte de su trabajo como lideresas, no se logró reunir a todas las mujeres en un mismo tiempo y espacio; y semiestructuradas porque, aunque previo a cada encuentro había unas preguntas preparadas, un “guion” elaborado a partir de los temas a tratar, no se descartó la formulación espontánea de preguntas durante la entrevista de acuerdo a como las respuestas de las mujeres fueran generando nuevos interrogantes; ni la reformulación de preguntas para hacerlas más claras. Debido a la confianza que tengo con las mujeres, por el tiempo y los caminos compartidos, las entrevistas se tornaron verdaderas conversaciones, que incluso desbordaban el tema de los diálogos pedagógicos para pasar al ámbito de la vida personal, del chisme, de los cuentos, de las anécdotas, perfilándose como “entrevistas con afecto”, aquellas donde los vínculos afectivos se hacen evidentes en la intimidad expresada en los relatos.

Por otra parte, la RCH, que hasta aquí hemos entendido como una modalidad investigativa participativa autónoma, también se ha entendido como el gran momento de otra modalidad investigativa conocida como sistematización de experiencias. A este respecto es necesario aclarar que la sistematización de experiencias surgió en medio de debates y discusiones, así como de múltiples propuestas y reflexiones de educadorxs populares en América Latina, por lo que hay una pluralidad de posicionamientos no sólo metodológicos sino también epistemológicos frente a ésta. En vista de esta pluralidad es difícil resolver esta ambigüedad o delimitar con exactitud la RCH y la sistematización de experiencias. Lo cierto es que como modalidad de producción de conocimiento situado la sistematización de experiencias necesita ser alimentada creativamente, ya sea a partir de otras modalidades investigativas, con el fin de responder a los contextos, lxs sujetxs y las realidades sociales a las que se enfrenta.

En ese sentido,

La RCH debemos reconocerla entonces, como uno de los principales aportes que las y los educadores populares colombianos –principalmente, Lola Cendales y Alfonso Torres- han realizado en el campo de la sistematización de experiencias. De ahí que, a pesar de ser una modalidad investigativa con sus propios desarrollos y particularidades, haya sido reconocida por el conjunto de las y los “teóricos” de la sistematización, como uno de los momentos o

elementos más importantes que conforman este tipo de experiencias investigativas (RIANO, MEDINA, & GÓMEZ, 2013, pág. 47).

Así pues, específicamente con respecto a este ejercicio de investigación es preciso aclarar que, si bien toma como hoja de ruta los desarrollos hechos por la RCH, retroalimentados por la sistematización de experiencias, se limita a ser un ejercicio de reconstrucción narrativa de la experiencia de diálogos pedagógicos, dados los factores de tiempo y espacio, así como de contexto, que ya hemos mencionado. Esto quiere decir que es un ejercicio narrativo de recuperación de sentires, sentidos, comprensiones, emociones, vivencias, saberes, anécdotas y reflexiones de las mujeres participantes de la experiencia. No se puede entender como un ejercicio formativo ni participativo, en el sentido que lo plantea la RCH o la sistematización, porque los momentos o fases de la investigación no fueron colectivizados, las mujeres no intervinieron en la formulación del problema, ni en la planificación del proceso de reconstrucción o de las preguntas de las entrevistas, ni en la fase de análisis e interpretación porque, aunque se les invitó a algunas mujeres, plantearon que sus múltiples ocupaciones no les permitirían comprometerse a realizar esas labores. Por otro lado, no fue una iniciativa de las mujeres realizar un ejercicio reflexivo frente a la experiencia, aunque esa iniciativa me surge de las discusiones y consideraciones expresadas por el equipo de trabajo, que por supuesto incluye a las mujeres, en las reuniones de evaluación de esta.

Sin embargo, la contribución de las mujeres en este proceso ha sido mayúsculo, no sólo por los relatos, el tiempo, la disposición y la compañía, a la distancia, sino por el interés que mostraron en que se llevara a cabo y en las orientaciones y aportes que algunas hicieron, por ejemplo, sugirieron qué mujeres debían participar de la reconstrucción, qué documentos y material audiovisual sería pertinente buscar para alimentar el ejercicio y algunas pidieron las transcripciones para autorizar qué partes del relato se podían publicar y cuáles no.

Realizar una reconstrucción narrativa implica reconocer los contextos, sentires, experiencias vitales, posiciones políticas, comprensiones sociales, significados culturales, visiones de mundo, entre otros aspectos que configuran la subjetividad, como aspectos valiosos y válidos en la construcción social de conocimiento y en la producción de sentido sobre la realidad. Por consiguiente, la apuesta epistemológica que guía esta investigación es una apuesta crítica frente a las pretendidas posiciones objetivistas y

universalistas de la Ciencia hegemónica-dominante-positivista-androcéntrica-moderna-colonial; una apuesta que entiende a lxs sujetxs partícipes de la investigación, inclusive a la investigadora, como sujetxs finitxs, reales, históricxs, contextuadx, situadx en espacio-tiempos específicos y con intereses particulares. Por ello se trabaja desde un enfoque cualitativo-interpretativo y se retoman aportes desde el/los feminismo(s) y modalidades investigativas alternativas como la IAP y la sistematización de experiencias, sobre las cuales se ahondará más adelante.

1.2. ELEMENTOS EN TORNO A LO NARRATIVO

1.2.1. ¿A Qué Contexto Nos Enfrentamos?

Se ubica, dentro del campo de las ciencias sociales, un reordenamiento ideológico y conceptual sobre el pasado y lxs sujetxs de la historia que produjo un desplazamiento metodológico, y por supuesto epistemológico, hacia

[...] los márgenes de las sociedades modernas, modificando la noción de sujeto y la jerarquía de los hechos, destacando los pormenores cotidianos articulados en una poética del detalle y de lo concreto, [que], adopta un foco próximo a los actores y cree descubrir una verdad en la reconstrucción de sus vidas. (SARLO, 2012, pág. 12).

Dicho desplazamiento, acontecido entre las décadas del 70' y del 80', se conoce como *giro subjetivo* y se desarrolla como trasfondo de lo que se ha dado en llamar “giro lingüístico”. Una aparente explosión de relatos sobre el “yo” inunda el escenario social en un momento en donde el lenguaje, los géneros discursivos y la narración se vuelven protagonistas en la producción de lxs sujetxs, el espacio, la identidad y la subjetividad (SARLO, 2012; ARFUCH, 2015).

En medio de este contexto de gran complejidad y supuesto debilitamiento de los mapas de sentido dominantes y de las instituciones que proporcionaban estabilidad y centralidad, no sólo a lxs sujetxs sino al mundo social, se da un proceso de reconfiguración de la subjetividad que Arfuch (2015) sitúa

[...] en un declive de la vida y la cultura públicas, en la multiplicación de “pequeños relatos” que disgregan la mirada de lo social, en la creciente indistinción entre lo público y lo privado y la radical apertura de la intimidad, en el énfasis narcisístico, el individualismo y la competencia feroz, en el mito

de la realización personal como objetivo máximo –si no único– de la vida (pág. 299).

Sin embargo, continua la autora,

[...] ese “giro subjetivo” podría entenderse, con una acentuación positiva, en tanto estrategias de autoafirmación, recuperación de memorias individuales y colectivas, búsqueda de reconocimiento de identidades y “minorías” –en el sentido de Deleuze–, afirmación ontológica de la diferencia –sexual, étnica, cultural, de género– registros todos donde lo testimonial y autobiográfico tiene un papel determinante (ARFUCH, 2015).

Se abre, por lo tanto, la posibilidad de ampliar el espectro de voces y relatos que buscan “[...] reconstruir la textura de la vida y la verdad albergadas en la rememoración de la experiencia, la revaloración de la primera persona como punto de vista, la reivindicación de una dimensión subjetiva [...]” (SARLO, 2012, pág. 21), con el fin de cuestionar las narrativas hegemónicas-únicas-autorizadas-universales producidas de manera vertical y jerarquizada, que sobre múltiples sujetxs, ubicadxs en posiciones subalternas en medio de relaciones de poder, se construyen.

Es precisamente esa posibilidad de visibilizar nuevas narrativas a partir de la cotidianidad y la experiencia, que consideramos fundamental para reconocer una cantidad de realidad que está ausente de los circuitos de producción de conocimiento, la que nos interesa resaltar de dicho *giro subjetivo*, así como algunos sentidos frente a lo narrativo que pueden contribuir a entender la potencialidad que ahí encontramos. Aquí sólo hemos querido presentar, brevemente, el contexto en el que se desenvuelve este movimiento intelectual, que por lo demás percibimos como producido de arriba abajo, sin un compromiso claro de transformación de la realidad de los sectores populares, que parece no reconocer las estructuras de poder que también van configurando la construcción de lxs sujetxs y de las sociedades, especialmente las de América Latina.

1.2.2. Narración: Situando Al Sujetx En Experiencia

En su texto “El narrador”, Walter Benjamin (1991) hace referencia al arte de narrar como una facultad inalienable a nosotrxs, los seres humanos. Esta facultad, que el mismo autor reconoce como cotidiana, está dada, a su vez, por “[...] la facultad de intercambiar experiencias”; por lo tanto, es la experiencia, entendida como “[...] un proceso continuo y permanentemente renovado que permite a cada cual ubicarse en el

mundo y constituirse como sujeto en relación particular con la realidad social [...]” (OBERTI, 2006, pág. 52), lo que se comunica, se relata, se narra. Bien lo expresa Sarlo (2012):

La narración de la experiencia está unida al cuerpo y a la voz, a una presencia real del sujeto en la escena del pasado. No hay testimonio sin experiencia, pero tampoco hay experiencia sin narración: el lenguaje libera lo mudo de la experiencia, la redime de su inmediatez o de su olvido y la convierte en lo comunicable, es decir, lo común. La narración inscribe la experiencia en una temporalidad que no es la de su acontecer (amenazado desde su mismo comienzo por el paso del tiempo y lo irrepetible), sino la de su recuerdo. La narración también funda una temporalidad, que en cada repetición y en cada variante volvería a actualizarse (pág. 29).

De esta manera la relación que se va configurando entre la temporalidad de la experiencia y la narración evidencia una dimensión antropológica dentro de la facultad narrativa, atravesada por la elaboración y construcción de un relato muchas veces oral, en la medida en que está íntimamente relacionada con la dimensión temporal de lo humano. Recordemos que lxs sujetxs experimentamos el mundo a través de construcciones como el tiempo y el espacio en donde se enmarcan las vivencias y acontecimientos. En ese sentido, habría que recordar también que el tiempo, como construcción social, puede concebirse de múltiples formas. La mirada lineal, cronológica del mismo es sólo su forma predominante, en donde

[...] pasado, presente y futuro se ordenan, [...], de manera clara, diríamos <<natural>>, en un tiempo físico o astronómico. Las unidades de tiempo son equivalentes y divisibles: un siglo, una década, un año o un minuto. Sin embargo al introducir los procesos históricos y la subjetividad humana, de inmediato surgen complicaciones. Porque como dice Koselleck, <<el tiempo histórico, si es que el concepto tiene un sentido propio, está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones>>. Y al estudiar a esos hombres (¡y también mujeres!) concretos, los sentidos de la temporalidad se establecen de otra manera: el presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas futuras. La experiencia es un <<pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados>>, [...], en ese presente donde el pasado es el espacio de la experiencia y el futuro es el horizonte de expectativas, es donde se produce la acción humana [...] (JELIN, 2002, págs. 12-13).

Ligada a esa facultad narrativa están también el cuerpo y la voz: “Cuando la narración se separa del cuerpo, la experiencia se separa de su sentido” (pág. 33), afirma Sarlo (2012). Esto se hace comprensible si tenemos en cuenta la relación íntima entre lo narrativo y lo oral, pues la narración pasa por la enunciación, por el acto

del habla, de la palabra, de la emisión de la voz como recurso comunicativo de los seres humanos; y en ello interviene, necesariamente, el cuerpo como un territorio en donde también se inscribe la experiencia. Se instituye así lo narrativo oral como una práctica performativa, tal como aseguran Vich & Zavala (2004):

[...] la oralidad no sólo es un texto; es un evento, una *performance*, [...] la oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa. Situada siempre en contextos sociales específicos, la oralidad produce un circuito comunicativo donde múltiples determinantes se disponen para constituir la, [...]. Los discursos orales pueden ser entendidos como *performances* en tanto ponen de público manifiesto la necesidad de representar y de construir la vida de múltiples formas e iniciar así una búsqueda de nuevas posibilidades (págs. 11, 19).

En estas afirmaciones de Vich & Zavala (2004) se pueden entender las relaciones sociales, los sujetos y sus identidades como socialmente construidas, inestables y constantemente cambiantes, de ahí que *performance* se entienda

[...] como el espacio encargado de dramatizar tales características, [inestabilidad y cambio], y de revelar las posibilidades de agencia de los sujetos en la constitución del mundo social: ella nos permite visibilizar los procesos de constitución de las identidades en sus múltiples negociaciones frente al poder [...] (pág. 13).

Por ello,

[...] al afirmar que la oralidad es una *performance* también queremos sostener que como evento socialmente construido y situado, su alcance político puede ser muy relevante. Todo discurso oral es una práctica atravesada por un conjunto de intereses destinados a intervenir en el espacio social. Si la *performance* enfatiza que el mundo social es construido en diversos niveles de acción entonces las articulaciones que constituyen todo poder siempre pueden ser deconstruidas, [...], implica sostener que los sujetos pueden ser protagonistas en la estructuración de las relaciones sociales y que ellas tienen una sustancial relación con las formas en las que son representadas. Más aún, si sabemos que, en buena parte las representaciones que tenemos del mundo determinan nuestras relaciones con él, cambiar algunas de ellas implica también comenzar a desestabilizar parte de la realidad [...] (págs. 18-19).

Hasta aquí tenemos un marco argumentativo construido que nos permite entender la capacidad narrativa como propia de los seres humanos, no solamente por la capacidad del habla, que aparentemente ningún otro ser vivo posee, sino porque “[...] somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas” (CONNELLY & CLANDININ, 1995, págs. 11-12), testimoniamos la vida. Esto significa que somos capaces de construir sentidos y

significados sobre nuestra propia experiencia por medio del lenguaje y sus formas simbólicas, pues nuestras percepciones de mundo no son transparentes ni directas, es decir, están mediadas por la representación a través de imágenes y/o palabras. Delory-Momberger (2015) sostiene que antes de construir cualquier tipo de discurso configuramos nuestra vida mentalmente en la sintaxis del relato:

Es en este lenguaje del relato y según esta lógica narrativa donde se construyen –donde *se escriben*– todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato donde nos acordamos de nuestra vida pasada, donde nos anticipamos a la hora o al día que va a venir, donde nos proyectamos hacia el futuro; es en el lenguaje y en la lógica del relato donde “vivimos” las aventuras, las más raras y singulares, así como los acontecimientos más cotidianos y rutinarios. No dejamos de *biografiarnos*, es decir de inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa (pág. 62).

La experiencia humana está mediada entonces por sistemas simbólicos a los cuales sólo tenemos acceso a través de las historias que contamos y que nos cuentan, que nos dan sentido y coherencia, y organizan la trama social, tal como la entiende cada sujetx, en acontecimientos, personajes, dramas, comedias, relaciones...narrar da sentido a nuestra existencia:

[...] lo narrativo no es solamente el sistema simbólico en el cual el hombre ha de expresar el sentimiento de su existencia: lo narrativo es el lugar en donde la existencia humana *toma forma*, en donde se elabora y se experimenta en forma de una historia (DELORY-MOMBERGER, 2015, págs. 59-60).

Todo esto acontece, por supuesto, en el ámbito de las relaciones sociales, es decir, es un proceso dinámico construido colectiva e históricamente, en donde se van modelando los mapas sociales que van orientando nuestra vida en común como sociedad. Esos mapas están constituidos también por relatos con los que vamos construyendo territorios, entendidos como lugares en donde se hace y se vive la vida, comunidades, naciones, y en fin diversas formas de agrupaciones humanas. Cuando nos narramos nos narramos en relación con otrxs, con quienes constantemente estamos en una relación de tensión, transacción y negociación de nuestra trayectoria individual singular y de nuestra identidad. Es más, nuestras narraciones son construidas a partir de las formas como queremos que lxs otrxs nos perciban, nos vean, nos “lean”, nos posicionen, lo que nos remite a afirmar la constitución discursiva del sujetx y a reconocer los múltiples

repertorios desde donde nos podemos de(re)construir (VICH & ZAVALA, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2015).

1.3. ENFOQUE CUALITATIVO INTERPRETATIVO

Como lo mencioné anteriormente las implicaciones de realizar una reconstrucción narrativa nos acercan a enfoques cualitativo-interpretativos de investigación bajo los cuales

[...] se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y practicas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores o protagonistas. En otras palabras, se busca comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de los miembros de la sociedad (TORRES, 1999a, pág. 11).

Los enfoques cualitativo-interpretativos aparecen en el campo de la reflexión teórico social hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, cuando se trazaba la discusión entre ciencias de la naturaleza, ocupadas del estudio de lo externo, aquello que es aparentemente ajeno a lo humano, y ciencias del espíritu, encargadas de la interioridad psíquica humana. Es claro que estos enfoques investigativos dieron un giro a la tradición cuantitativista predominante hasta entonces dentro del campo de las ciencias sociales, por la manera constructivista de percibir la realidad, por la valoración de la vida cotidiana como una dimensión susceptible de ser investigada, por privilegiar el proceso inductivo de construcción teórica, por la forma narrativa y descriptiva de tratar los datos y los hallazgos de la investigación, pero sobre todo por la importancia que se le otorga al entendimiento interpretativo de los significados subjetivos. Por lo tanto, son las acciones humanas, enmarcadas en un contexto histórico-social y provistas de unos significados subjetivos que lxs mismxs sujetxs de la acción le confieren, las fuentes de la producción de conocimiento desde estos enfoques, ya que

las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social «interpretativa» consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción, [...], su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre (CARR & KEMMIS, 1988, págs. 101, 103).

Los aspectos hasta aquí expuestos aportan a esta investigación, que indaga por los sentidos y significados que las mujeres partícipes de la experiencia educativa objeto de estudio le otorgan a la misma, puesto que nos permiten reconocer que las prácticas sociales no existen independientemente de las interpretaciones que de ellas mismas construyen lxs sujetxs, porque son construcciones colectivas-intersubjetivas de sentido que incorporan las vivencias, opciones, representaciones, contextos históricos y estructuras sociales y culturales específicas de lxs sujetxs. Estas concepciones son defendidas desde la perspectiva interpretativista que entiende

[...] la realidad social, [...], como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas; por tanto su abordaje investigativo exige descifrar tal urdimbre, acudiendo a su configuración histórica, a su análisis estructural y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido, vivido por sus protagonistas (TORRES, 1999a, pág. 12).

Sin embargo, aún el debate propuesto y los aportes hechos a las ciencias sociales, frente a los enfoques cualitativo-interpretativos se plantean unas críticas que me interesa mencionar pues aunque tomo algunos aportes de estos enfoques no pretendo reproducirlos de forma acrítica en esta investigación, porque ello no sólo dificultaría el trabajo de reconstrucción narrativa con las mujeres dada mi relación de cercanía con ellas, sino que además va en contra de mi posicionamiento ético como investigadora.

En primer lugar, desde algunas posturas de los enfoques cualitativo-interpretativos se pretende someter la construcción de conocimiento a la consecución de la racionalidad, con el fin de propiciar reflexiones que permitan elaborar generalizaciones teóricas que conlleven a la explicación de las realidades sociales más no a su transformación, desarticulando la relación teoría-práctica. Sumado a ello, tal como Carr & Kemmis (1988) aseveran, “la ciencia social interpretativa no tiene otra finalidad que la ilustración y, a través de ésta, la racionalidad [...]” (pág. 107), lo que indica una pretensión de cientificismo que, aparentemente, desconoce la existencia de saberes y conocimientos *otros* construidos por fuera del proceso de racionalización de la vida, reproduciendo así el monismo epistemológico de la ciencia dominante.

En segundo lugar, los enfoques cualitativo-interpretativos surgen, como ya se mencionó, en el seno de la división metodológica y epistemológica entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu. Esta dicotomía “[...] es el reflejo de una falsa

precomprensión de la naturaleza como un ámbito de realidad al que el hombre no pertenece o, dicho desde la otra perspectiva, de una falsa comprensión del hombre como *sujeto* desvinculado del orden natural” (FORNET BETANCOURT, 2018, pág. 359), evidenciando el proyecto antropocéntrico de la ciencia dominante expresado en el dominio del ‘Hombre’ sobre la naturaleza. Es decir, se entiende la naturaleza como un ‘algo’ externo que está ahí para ser usado, explotado, investigado, pero nunca entendido en esencia y mucho menos como un universo con el que podamos relacionarnos de maneras más horizontales. Las consecuencias epistemológicas generadas por esta dicotomía se manifiestan en el no entendimiento integral u holístico de la realidad, ya que se obvian las lógicas propias de la naturaleza y su influjo sobre la construcción de lxs sujetxs.

En tercer lugar, dada la importancia conferida a la interpretación de la realidad, los enfoques cualitativo-interpretativos tienden a relacionar los conflictos sociales con interpretaciones conflictivas de la realidad, es decir, son entendidos como resultado de equivocaciones, confusiones o creencias erróneas entre lxs diferentxs sujetxs sociales, pero nunca como producto de contradicciones endémicas de la realidad. Por ello, como señalé, proponen la reflexión sobre la realidad social pero no la transformación, en términos materiales, de la misma, lo que lleva a estos enfoques a desarrollar unas posturas mesuradas frente al cambio, preservando el orden social existente. Estos planteamientos se relacionan con el carácter represivo de la ciencia dominante que, no sólo a nivel cognitivo (cientificismo) sino también social y político, ha funcionado como dispositivo de legitimación y manutención del status quo impuesto por el capitalismo (CARR & KEMMIS, 1988; FORNET BETANCOURT, 2018).

Teniendo en cuenta estas críticas creo pertinente acudir al paradigma crítico-social, basado en el trabajo filosófico y sociológico elaborado por los teóricos de la Escuela de Frankfurt, para enriquecer los aspectos que se retoman de los enfoques cualitativo-interpretativos en esta investigación. Uno de los principales pilares de este paradigma es reconsiderar la relación entre teoría y práctica a la luz de la crítica del orden social instituido, lo que implica recuperar el papel emancipatorio de las ciencias sociales ya delineado en la propuesta epistemológica de Marx con su concepto de “crítica ideológica”. Por consiguiente, el paradigma crítico-social se propuso orientar la teoría crítica hacia el desarrollo de una ciencia social crítica que, por medio del autoanálisis,

lleve a lxs sujetxs sociales a dilucidar las creencias, actitudes y significados de la realidad, distorsionados por fuerzas ideológicas que crean una ilusión con el fin de preservar el orden social dominante. Ese autoanálisis, que comporta un proceso de racionalización, debe provocar una voluntad política que conlleve a una acción transformadora, recomponiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica (TORRES, 1999a).

Al respecto, es importante señalar que, aunque para algunos autores como Torres (1999a) y Carr & Kemmis (1988) la categoría analítica de crítica es asumida como propia del paradigma crítico-social y de propuestas investigativas alternativas como la Investigación Acción y la Investigación Participativa; para otros autores, como Múnera (2009), ésta hace parte inherente de la estructura de las ciencias sociales. A fin de desarrollar un análisis de la relación entre crítica y ciencias sociales, Múnera estudia los recorridos teóricos que esta categoría analítica sigue para definir cuatro tipos de crítica: la crítica auto-referencial, la crítica hetero-referencial, la crítica exo-referencial y la crítica altero-referencial⁸. Para continuar precisando epistemológicamente esta investigación nos interesa mencionar el cuarto tipo de crítica, la crítica altero-referencial.

⁸ Se define el primer tipo de crítica como *crítica auto-referencial*, identificada en todas las corrientes científicas, desde el positivismo hasta el estructuralismo, ya que ésta es una crítica que da una mirada interna a las ciencias sociales desde su propia racionalidad, es decir, la ciencia se valida así misma bajo sus propios criterios. En palabras de Múnera (2009), “La pretensión crítica en las ciencias sociales tiende hacia la *crítica auto-referencial*, hacia el cuestionamiento permanente de la validez de un conocimiento como científico y de los criterios para definir dicha validez, debido a la temporalidad y relatividad de la ciencia; hacia la crítica de la ciencia en nombre de la ciencia, la cual le otorga su especificidad como forma de conocimiento en el conjunto amplio de saberes sociales” (pág. 18). El segundo tipo de crítica, *crítica hetero-referencial*, es una suerte de complemento del anterior. Aquí la crítica se hace hacia el exterior, buscando someter a los criterios de validación científica aquello “[...] que los sujetos del conocimiento práctico mantienen en la oscuridad o son incapaces de observar debido precisamente a su implicación subjetiva [...]” (pág. 20). Esta crítica ratifica la subjetividad de los protagonistas de los fenómenos sociales estudiados para justificar el necesario distanciamiento de estos por parte de los científicos (la hermenéutica de Dilthey). En tercer lugar, Múnera (2009) define la *crítica exo-referencial*, que se desarrolla en diferentes momentos históricos y contextos culturales, a partir de los aportes epistemológicos hechos por Marx en su Crítica de la Economía Política, de las diferentes generaciones de la Escuela de Frankfurt y de autores como Enrique Dussel. Esta crítica “[...] parte de unos actores y una experiencia externa a la ciencia, [...], que pueden ser el proletariado, los movimientos sociales, los oprimidos, los explotados o las víctimas de las violaciones de los derechos humanos, y del interés práctico y teórico que tienen en su propia emancipación” (pág. 23). Dicha experiencia externa a la ciencia es considerada, por estas posturas epistemológicas, como una “experiencia precientífica” constituida por la ausencia de reconocimiento social y por la negatividad, entendida como el “no poder vivir” y el no poder ser de los oprimidos, explotados o dominados. Dado que esta “experiencia precientífica”, fundamento de la *crítica exo-referencial*, es experimentada, valga la redundancia, por los movimientos sociales y lxs sujetxs subalternxs, es relegada a un “terreno intelectual residual”, pues estxs sujetxs, por su misma posición de subordinación y dominación, no podrían acceder a la racionalidad potencial y universal desde donde se forma la ciencia social crítica. Esto significaría que “[...] el conocimiento científico seguiría siendo el lado intelectual de la emancipación, como si los saberes sociales de los subordinados o subalternos no existieran” (pág. 27), en consecuencia el autor define un cuarto tipo de crítica, la *crítica altero-referencial*.

Múnera (2009) define un cuarto tipo de crítica que se fundamenta en los saberes de los subalternos o subordinados, la *crítica altero-referencial*. El reconocimiento de lxs otrxs, entendido no solamente en el sentido de la aceptación social, sino también en la posibilidad de entablar diálogos horizontales con el conocimiento científico atrincherado por la razón, permite distinguir un componente necesario de las ciencias sociales críticas, que transgrede a la misma ciencia y es fundamental en la definición de esta crítica,

[...] el de la alteridad u otredad, el de la existencia de otras formas de conocimiento, interpretación y explicación de la sociedad que no sólo cumplen la función de cambiar la perspectiva epistemológica del investigador, como en la tradicional Teoría Crítica, sino que cuestionan la misma ciencia como parte sustancial de las relaciones de poder [...] (pág. 29).

Los aportes teóricos y epistemológicos que configuran contemporáneamente este tipo de crítica pasan por la Investigación Acción Participativa de Fals Borda, la genealogía y la arqueología de Foucault, la hermenéutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos, los estudios subalternos, postcoloniales y el/los feminismo(s) en donde podemos encontrar autoras como Chandra Mohanty, Sandra Harding, Donna Haraway, Julieta Paredes, Luce Irigaray, entre otras, que desde su misma producción de conocimiento constituyen una afirmación de la alteridad. Todas estas perspectivas se orientan a la recuperación de los saberes, horizontes de sentido, experiencias de vida que la racionalidad científica ha descartado, con el fin de redefinir los límites y posibilidades de la ciencia y de la emancipación.

Considerando el objetivo de esta investigación y la realización de una reconstrucción narrativa que permitirá recuperar y visibilizar los saberes, prácticas y vivencias de mujeres lideresas y víctimas del conflicto armado en Colombia, que se han ido tejiendo fuera del marco de construcción hegemónico-colonial-patriarcal de conocimiento, sometido por la supremacía de la razón; la propuesta elaborada por Múnera me ayuda a precisar los sentidos y significados desde donde podemos asumir la categoría analítica de crítica, para delimitar el espacio epistemológico y metodológico en donde se mueve esta investigación e ir definiendo el carácter crítico con el que se asumen los enfoques cualitativo-interpretativos, pues es importante no reproducirlos acríticamente sino retomar los aportes que favorezcan una lectura densa de la experiencia educativa

aquí estudiada, anudando las contribuciones de perspectivas teóricas cercanas a *las críticas exo-referencial y altero-referencial*.

1.4. PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO

1.4.1. La Investigación Acción Participativa-IAP

Una de las propuestas en torno a la construcción de conocimiento de las que bebe esta investigación es el pensamiento crítico de Orlando Fals Borda y la Investigación Acción Participativa-IAP⁹. La IAP surge hacia la década de los 70' en medio de “[...] las crisis, [que], se producían por la expansión del capitalismo y por la modernización globalizante, fenómenos que estaban acabando con la textura cultural y biofísica de las ricas y diversificadas comunidades que conocíamos” (FALS BORDA, 1999, pág. 71). Ante dicho panorama, un grupo de intelectuales de diversas procedencias geográficas, se vieron en la necesidad de hacer una autocrítica radical y de reorientar la teoría y la práctica social con el fin de encontrar respuestas, un poco más certeras, sobre las realidades a las que se enfrentaban. Se delineaban así dos retos de los que, en palabras del mismo autor, nace la IAP:

El primero en cuanto a la ciencia misma, o sea la naturaleza del conocimiento: era importante reconocer que por fuera de la academia también había buenas fuentes del saber que podían enriquecer eso que se ha llamado la universalidad de la ciencia, [...] Lo segundo, tenía que ver con la pertinencia del conocimiento, en relación con la acción y la aplicabilidad de utopías y otros conceptos que se estaban desarrollando (1987, pág. 123).

En diálogo con autores como Gramsci, Lukacs y Mandel desde la corriente marxista, Proudhon y Kropotkin desde el anarquismo, y otros aportes conceptuales desde el anarquismo epistemológico de Feyerabend, la Escuela de Frankfurt, la psicología social, la fenomenología y las teorías liberales de la participación (Rousseau, Owen, Mill), se va orientando el trabajo de renovación del pensamiento social

⁹ Orlando Fals Borda es un reconocido sociólogo e investigador colombiano. Nació en Barranquilla el 11 de julio de 1925 y murió en Bogotá el 12 de agosto de 2008. Llevó a cabo sus estudios de maestría en la Universidad de Minnesota en 1953 y hacia 1955 se graduó como PhD en sociología de la Universidad de la Florida. Se recuerda como uno de los mayores impulsores de la sociología colombiana, pues entre su legado está la fundación de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia de la mano de su compañero y amigo Camilo Torres. Iniciador y uno de los principales representantes de la Investigación Acción Participativa (IAP), que se concibe como una metodología de investigación que cuestionó los presupuestos y métodos tradicionales del paradigma positivista y cambió el curso de la investigación social, en algunos sectores académicos y sociales, en Colombia y América Latina.

que se proponían estos intelectuales. Así mismo, son de resaltar las influencias de la dialógica de Paulo Freire, educador popular brasileño, de la Teología de la Liberación, del sociólogo, guerrillero y sacerdote Camilo Torres, y de procesos sociales que se estaban desarrollando durante esta época en diversos lugares: la rebelión parisina estudiantil de mayo del 68 y la aparición del Bhoomi Sena (Ejército de la Tierra) en Maharashtra-India, son algunos ejemplos. A todo esto se sumaba la intención por hacer real, en la práctica investigativa, la crítica a la ciencia dominante, por ello,

[...] quisimos prestar atención al conocimiento de las gentes del común. Estuvimos dispuestos a cuestionar los meta-relatos de moda, como el liberalismo y el desarrollismo. Descartamos nuestra jerga especializada con el fin de comunicarnos en el lenguaje cotidiano y hasta con formas de multimedia. Y ensayamos procedimientos novedosos de cognición, como hacer investigación colectiva y con grupos locales con el propósito de suministrarles bases para ganar poder (1999, pág. 74).

De esta manera se empieza a construir lo que a hoy se conoce como IAP, de lo cual me interesa destacar ciertos aspectos que considero son muy cercanos a la propuesta epistemológica de conocimiento situado de el/los feminismo(s), como la construcción de conocimiento desde las experiencias y realidades propias de subordinación y emancipación y a partir de ellas la elaboración de una propuesta ético-política para hacer ciencia y transformar la realidad. Ahora bien, hay que tener en cuenta que, como un hombre de su época y de su sociedad, Fals no produjo su pensamiento desde un cuestionamiento a la construcción generizada de la ciencia, la reproducción y justificación del patriarcado en la producción científica de conocimiento y la construcción privilegiada del 'Hombre' como Investigador, por eso considero necesario, de cara a la realidad social que estamos abordando en esta investigación, nutrir y generar un diálogo entre los planteamientos epistemológicos de la IAP y el/los feminismo(s).

Fals Borda (2012) propone el abordaje frente al problema de cómo investigar la realidad social partiendo del reconocimiento de los elementos de contexto, es decir, de situar el conocimiento con relación a elementos biológicos, ecológicos, sociales y culturales de un espacio-tiempo concreto para generar conocimientos arraigados en nuestras realidades singulares y complejas, específicamente en las sociedades de América Latina, con el fin de transformar la realidad y resolver las dificultades que nos agobian. De ahí que sea evidente su preocupación por

[...] la formación de una ciencia nueva, subversiva y rebelde, comprometida con la reconstrucción social necesaria, autónoma frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares (1987, pág. 15).

Este pensamiento crítico se fundaba, tal como lo afirmaba el mismo Fals (2012), en “[...] nuestra vivencia de muchos años con comunidades rurales y urbanas y sus líderes, así como nuestra propia experiencia de socialización” (pág. 94), que iba forjando un acumulado de información sobre la realidad social, merecedor de una reflexión teórica y metodológica propia que batallara contra el colonialismo académico-intelectual “euroamericano” y el monopolio de la interpretación de la realidad que niega esas formas no académicas de sentipensar¹⁰ el mundo. Al respecto y refiriéndose a la IAP, dice:

No sobra rememorar las principales razones que tuvimos al sembrar aquella semilla de rebelión intelectual como búsqueda alterna en nuestros países. Un propósito fue protestar contra la castrante y fútil rutina universitaria, colonizada por la cultura del Occidente euroamericano, con una subordinación tal que no nos permitía descubrir ni valorar nuestras propias realidades; ello nos hizo trabajar de manera independiente y fuera de los claustros [...] (2010a, pág. 356)

Así, a partir de la lectura que hace Fals y otros tantos intelectuales militantes de la IAP, se va haciendo más notorio y palpable el hecho de que los espacios académicos están minados por prácticas colonialistas que imitan los modelos, conceptos y temas en los que se organiza el conocimiento científico en torno a otras realidades naturales, sociales, políticas, económicas y culturales en el mundo (generalmente en los países “desarrollados”¹¹). Por lo tanto esas formas de conocimiento no se corresponden con nuestras condiciones como sociedad, por el contrario nos conducen a la ignorancia sobre nosotros mismos, sobre nuestro origen, nuestras circunstancias, distanciándonos del papel que debería tener el conocimiento en la transformación de nuestras realidades (1987; 2012).

¹⁰ En el siguiente link se puede escuchar a Fals Borda hablando sobre cómo surge el concepto de sentipensar la realidad, <https://www.youtube.com/watch?v=mGAy6Pw4qAw>.

¹¹ Aún las propensiones a la generalización y a una lectura monolítica de ciertos contextos, se debe tener en cuenta que en el ámbito anglo-europeo también han existido y existen formas de conocer que fueron “silenciadas” y “subalternizadas” en el proceso de instauración de la monocultura dominante.

Es precisamente este último aspecto uno de los que considero de mayor importancia en la producción crítica de Fals, la apuesta por una producción de conocimiento con una intencionalidad ético-política, que ciertamente se relaciona con el proyecto feminista de construir una propuesta política, teórico-práctica, que transforme las condiciones materiales y simbólicas de las mujeres. En términos de la IAP esto sería construir una ciencia comprometida, rebelde y subversiva que nos ofrezca una alternativa clara y sustentable de sociedad en la que podamos convivir y preservar nuestra vida en tanto seres humanos y la biodiversidad de nuestros medios naturales:

[...] no es producir por producir, como robots dentro de una economía de consumo, sino como seres pensantes animados por un verdadero espíritu de servicio, [...] En efecto, la misión de la ciencia en una sociedad como la nuestra consiste en “participar directamente en el proceso de reemplazarla por otra mejor, y en la definición e implementación de esta” (1987, pág. 16).

Ese proyecto de construcción de una ciencia comprometida necesita, por supuesto, de científicxs rebeldes y politizadxs, de sujetxs vivxs y participativxs, de voces discordantes capaces de combinar estudio y acción, teoría y práctica para enriquecer la ciencia con el estudio de las realidades locales a través de relaciones horizontales que asuman a lxs sujetxs involucradxs en prácticas investigativas como personas vinculadas entre sí por sentimientos, actitudes y emociones, con opiniones y experiencias distintas pero válidas. Esto nos implica a nosotrxs, científicxs sociales, asumir un compromiso, una

[...] acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. En tiempo de crisis social esta causa es, por definición, la transformación significativa del pueblo que permita sortear la crisis decisivamente, creando una sociedad superior a la existente, [...], el sociólogo latinoamericano de hoy, [escribe Fals desde su lugar de enunciación], en casi todos nuestros países no puede dejar de reaccionar ante las dramáticas incongruencias e inconsistencias sociales que lo rodean. Mientras más conciencia tiene de la conexión entre conocimiento y conflicto, más efectivo puede llegar a ser, bien como científico o como miembro de la comunidad (1987, págs. 53, 17).

Llevar a cabo este proyecto de ciencia comprometida implica proponer una crítica a nivel epistemológico que, por un lado, deconstruya la ciencia en su versión

dominante y que, por otro, reconstruya la emancipación como un camino para romper con toda lógica de dominación que impide la reproducción de la VIDA¹².

1.4.1.1. *Presupuestos epistemológicos de la IAP*

La IAP se concibe como una propuesta metodológica alternativa de investigación que reaccionó en contra del positivismo y el funcionalismo en la investigación de los fenómenos sociales. A través de la articulación de la investigación con la acción se va trazando una estrategia que involucra a los sectores populares, su pensamiento, prácticas y lenguajes, en la construcción de conocimiento, a fin de encontrar los caminos necesarios para transformar sus propias realidades. Por eso es una propuesta contraria y radical a la ciencia dominante que se expresa no solamente como método de investigación sino como filosofía de vida:

La metodología Iap es integrante, es decir no es solamente un método de investigación, ni solamente una forma de llegar a los grupos de base, a los adultos, ni tampoco solamente una forma de acción política, [...], Iap es una metodología de vida y de trabajo productivos que exige la combinación de diferentes perspectivas sobre la ciencia y la acción política, que trata de acomodarlas para llegar a determinadas metas y producir determinados efectos de transformación de la sociedad (FALS BORDA, 1987, pág. 123).

O, en otras palabras:

Se definió entonces a la investigación participativa como una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno, [...], como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes (1999, págs. 80-81).

Esta orientación valorativa integral se origina en las rupturas o tensiones que la IAP establece frente a las dicotomías reproducidas por la ciencia dominante y que se exponen a continuación.

- *La razón y el conocimiento*

¹² Me refiero a la reproducción de la VIDA no desde una concepción biologicista, sino a la posibilidad de ser desde una apuesta radicalmente contraria a los patrones estrechos, reducidos, simplificadores y monolíticos que han definido lo que podemos ser, lo que podemos hacer y lo que podemos pensar.

Fals Borda (1987; 1999) identifica dos conceptos de racionalidad heredados por el pensamiento científico moderno. Por un lado, se trata de la razón operativa de Newton (mecanicismo) - razón instrumental de Descartes (positivismo) que fundamentan el ‘cientifismo’, esa capacidad de autoexplicarse desde toda lógica y examinar el mundo desde una pretendida universalidad de los parámetros propios, suponiendo el control y dominio ilimitado del hombre sobre la naturaleza. Por otro lado, desde una tradición empirista, Bacon “quiso sistematizar la sabiduría del común, con otra racionalidad, la de la sociabilidad comunicada, o sea la razón de las gentes comunes y corrientes que conviven cada día, que explican a su manera, [...], los hechos del mundo” (1987, pág. 129).

La separación entre esas dos racionalidades, concluye Fals Borda, permitió la acumulación de un potencial letal por parte de la ciencia dominante que iba en detrimento de las posibilidades y de la preservación de la VIDA (la Segunda Guerra Mundial es un buen ejemplo de ello), despojando a la ciencia de cualquier componente ético. Por lo tanto, la IAP se propone acercar estos dos conceptos de racionalidad con el fin de construir conocimientos más útiles y válidos de cara a los problemas que se presentan en lo cotidiano:

Nos pareció obvio postular que el criterio principal de la investigación debería ser la obtención de conocimientos útiles para adelantar causas justas, [...], un conocimiento más completo y aplicable de la realidad, en especial para y por aquellas clases desprotegidas que tienen necesidad de apoyos científicos, [afianzando la convergencia entre la ciencia académica y], otros tipos de conocimiento a partir de fuentes reconocidas pero no suficientemente valoradas, como las originadas en la rebelión, la herejía, la vida indígena y la experiencia de la gente del común (1999, pág. 75).

Así, esta búsqueda por la complementariedad del conocimiento admite una dimensión del mismo que se ha construido por fuera de los ámbitos formales, académicos, institucionales y en general hegemónicos de la ciencia. Es una suerte de conocimiento emergente que tiene su propia racionalidad y rompe con las reglas del sistema académico dominante. Dentro de la IAP este conocimiento es entendido como ciencia popular:

Por ciencia popular -o folclor, saber o sabiduría popular- se entiende el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales, aquel que les ha permitido crear, trabajar e interpretar predominantemente con los recursos

directos que la naturaleza ofrece al hombre. Este saber popular no está modificado a la usanza dominante, y por eso se desprecia y relega como si no tuviera el derecho de articularse y expresarse en sus propios términos. Pero el saber popular o folclórico tiene también su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad, es decir, puede demostrarse que tiene mérito y validez científica en sí mismo (1987, pág. 106).

Frente a esta escisión propia de la ciencia dominante es preciso, tal como lo propone Fals, dotar a la razón de una conciencia ético-política y moral por medio del sentimiento. Esto es, hacer ciencia con la cabeza y con el corazón, entendiendo que el conocimiento es una construcción social y como tal un fenómeno humano que también reside en el sentimiento, en lo cotidiano y en la cultura popular. Por ende, desde una propuesta de ciencia comprometida, la construcción de conocimiento sólo se puede encarar desde el sentir al *otrx* en sus realidades.

- *Teoría y práctica*

Trabajar desde los paradigmas investigativos establecidos implica cultivar una objetividad y neutralidad, como criterios de validación, que terminan justificando y apoyando el *statu quo* y no permiten la reflexión-acción como posibilidad para visualizar las transformaciones sociales y políticas necesarias. Esto significa que no se reconoce la relación dialógica y dialéctica entre teoría y práctica, una relación en la que una informa y posibilita a la otra, en la que se entiende, tomando las palabras de hooks (2013), que la teoría es una práctica social y se le reivindica “[...] como una práctica necesaria dentro de una estructura holística de activismo libertador”; y así mismo que la práctica, que se construye a partir de la experiencia, “[...] es un terreno tan fértil para la producción de una teoría [...]” (págs. 96,97 [traducción propia])¹³.

Ante esto, y teniendo en cuenta las situaciones que experimentaban, y experimentan aún, las realidades de nuestra América Latina, la IAP se encamina en la búsqueda de “[...] una estructura valorativa basada en la praxis que, sin olvidar las reglas de la ciencia, pudiera dar soporte a nuestra obra” (FALS BORDA, 1999, pág. 77)¹⁴. Esta

¹³ Texto original: “[...] como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador” y “[...] é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria [...]”.

¹⁴ Con respecto a la frase “[...] sin olvidar las reglas de la ciencia [...]” que Fals expresa en esta cita, es necesario mencionar que la IAP no renuncia a la centralidad que tiene el discurso científico, lo que crítica es la forma hegemónica y monolítica de construir conocimiento por parte de una ciencia moderna-colonial-androcéntrica-positivista-dominante, que no reconoce múltiples y diversas formas de entender la realidad.

estructura, al combinar praxis con ética, va redefiniendo la concepción de compromiso, pues este no puede ser entendido simplemente como activismo, por el contrario, en la medida en que lo guían principios ético-políticos claros se va forjando como compromiso-acción:

Se ha sentido la necesidad de fundar las vivencias no sólo en la praxis como viene dicho, sino en algo más allá, porque no es suficiente con llegar a ser un mero activista. Ello ha llevado a añadir al concepto marxista-hegeliano de praxis, otro de Aristóteles: el de “frónesis”. La frónesis debe suministrar la serenidad en procesos políticos participativos, debe ayudar a encontrar el justo medio y la proporción adecuada para las aspiraciones, y sopesar las relaciones hermenéuticas entre “corazón” y “corteza” [...] (1999, pág. 83).

Este concepto aristotélico, también definido como “buen juicio” o “juicio equilibrado para alcanzar la buena vida mediante el saber holístico” (2001, pág. 12), le imputa a la praxis un propósito, es decir, no se refiere a la simple reflexión-acción sobre la acción (praxis), sino que está asociada a la comprensión holística del cómo, por qué y para qué debemos actuar. Esto conlleva a una transformación, no sólo en el contexto cultural de lxs investigadorxs, sino también, en las actitudes y valores individuales de lxs mismxs, reflejando el carácter de filosofía de vida de la IAP (1999; 2010b).

Como consecuencia de esta dicotomía entre teoría y práctica se origina una discusión en torno al tema de los criterios de validación o auto-objetivación de la ciencia dominante. Con relación a ello la IAP acude nuevamente a la tradición empirista y al pensamiento de Bacon, quien reivindica la práctica como una forma de justificar la ciencia. Mientras la ciencia dominante limitaba su validación a la producción en masa y medición de datos e informaciones basadas en factores estadísticos, la IAP “[...] fue desarrollando otros criterios de validez que dependían directamente de resultados en el terreno, y de la percepción de grupos locales de referencia, además de diversos pasos de participación, intervención o inserción en los procesos reales (2010b, pág. 362). Estos “nuevos” criterios de validez estarían guiados por un precepto epistemológico de la IAP:

Si bien esta es una posición crítica frente al monismo epistemológico y metodológico de la ciencia dominante, corre el riesgo de plantear el debate únicamente en términos de los conocimientos que tienen la pretensión de ser científicos, anteponiéndolos a otros conocimientos que no tienen esta pretensión pero que son necesarios para preservar la VIDA. Esto se puede considerar como uno de los límites de la propuesta de Fals Borda. Para ampliar esta reflexión pueden remitirse a autores como (FORNET BETANCOURT, 2018) y (GOMÉZ, 2017a).

“[...] la práctica es determinante en el binomio teoría / praxis, [así como], el conocimiento debe ser para el mejoramiento de la práctica [...]” (1999, pág. 78).

- *Sujeto y objeto*

Con respecto a esta dicotomía, que por supuesto está íntimamente relacionada con las ya mencionadas, es importante recordar que la ciencia positivista extendió la distinción sujeto-objeto, que las ciencias naturales establecieron, al estudio de la realidad social, provocando una cosificación de los fenómenos sociales, reforzada por la creciente lógica mercantilista que a hoy asumen los centros de producción de conocimiento (universidades, institutos, ONGs, agencias internacionales).

Entonces, considerando el horizonte de ciencia comprometida que se plantea la IAP, se hace necesario cuestionar esta relación antagónica y discordante entre sujeto investigador-objeto investigado para construirla desde una interpretación más humana, pues el supuesto objeto es un sujetx, un ser sentipensante que a partir de su experiencia de vida ha acumulado unos saberes que pueden aportar a los procesos investigativos tanto como los conocimientos de “lxs expertxs investigadorxs”. Al respecto Fals Borda (2010b) afirma:

[...] quisimos considerarlos a ambos, [sujeto investigador-objeto investigado], como personas vinculadas entre sí por sentimientos, normas y actitudes, con opiniones y experiencias diversas que podían ser tenidas en cuenta en los proyectos, de manera conjunta. Para resolver esta tensión y llegar a una relación de sujeto a sujeto que fuera horizontal o simétrica, era imperativo que los individuos respetaran y apreciaran las contribuciones de los otros (págs. 362-363).

Ahora bien, asumir una relación sujetx-sujetx exige replantear el concepto de participación tal como lo entienden las posturas liberales: como un esquema de control político en el que un gobierno, en nombre de la democracia liberal, establece los medios, las formas, lxs sujetxs y los tiempos de participación¹⁵. Por ello, la IAP opta por una propuesta de “participación auténtica”, entendida en un sentido social, en donde

¹⁵ Un ejemplo de este esquema de control son los ejercicios convencionales de participación democrática liberal como las votaciones. A diferencia de estos, ejercicios participativos como los paros, huelgas, marchas o manifestaciones públicas son inconvenientes para las posturas liberales precisamente porque se salen del marco de regulación tradicional de participación.

se “[...] trata de reducir la distancia entre superior y subalterno, entre opresor y oprimido, explotador y explotado. Además se combinan o dialogan diferentes tipos de conocimientos, por ejemplo, la erudición académica y la sabiduría popular” (pág. 363).

Aún el lenguaje utilizado para referirse a lo académico y la centralidad que este discurso pueda tener dentro de la IAP, su propuesta de “participación auténtica” busca romper con la relación de dependencia y sumisión establecida por la ciencia positivista en la relación sujeto-objeto, lo que repercute en los métodos de investigación pues

[...] ya no se va al terreno con un formulario con el que el investigador hace las preguntas y el investigado, de manera temblorosa y muchas veces mintiendo, las contesta. No. En la Iap se exige la participación en la investigación, porque los que se entrevistan son entes pensantes y actuantes, [...], precisamente del investigado puede salir una información valiosa e importante para los términos de la tarea misma. Y algo más: porque cuando se rompe ese binomio en la relación investigado/investigador, aparecen otras técnicas posibles para buscar el conocimiento que son procedimientos colectivos [...] (1987, pág. 127).

Estos planteamientos sobre una participación horizontal y simétrica en los procesos investigativos produjeron herramientas de recuperación o reconstrucción de la información como el diálogo intergeneracional, los mapas culturales, los sondeos en grupos y el uso de archivos familiares, con el fin de recuperar la versión popular-no oficial de la historia, por supuesto las narrativas eran parte fundamental de estos procesos. La adopción de estos métodos exige una “devolución sistemática” permanente por parte de lxs investigadorxs, que genere un intercambio de conocimientos y una retroalimentación del proceso mismo, no es solamente una sesión de socialización con lxs sujetxs partícipes de la investigación. Ello no quiere decir que no exista un momento de sistematización específico en donde se organice, analice y recopile la información y los datos trabajados durante la investigación, es más durante ese momento de sistematización se decide la forma más permitente para presentar los resultados finales de todo el proceso investigativo (comics, folletos, audio, vídeo, entre otros).

1.4.2. Sistematización De Experiencias

Como parte de los procesos y dinámicas políticas, sociales, económicas y culturales que se dan en América Latina durante las décadas de los 60'- 70', que

brevemente mencioné cuando me referí al contexto de surgimiento de la IAP, y de las diferentes prácticas sociales, educativas y culturales que se originaron desde diversos lugares, entre esos el ámbito universitario, como consecuencia de la construcción de caminos y lecturas alternativas a ese contexto particular, como la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la misma IAP, la comunicación popular, entre otras, a mediados de los 70' y a lo largo de los 80' se va consolidando la sistematización de experiencias como una modalidad participativa de construcción de conocimiento a partir de la recuperación de saberes y significados sobre prácticas sociales y educativas (TORRES & MENDOZA, 2013; MEJÍA, 2008).

Desde su surgimiento la sistematización de experiencias como modalidad investigativa ha sido objeto de debates y conflictos por las diversas formas de entenderla y fundamentarla epistemológica y metodológicamente, lo que ha generado una pluralidad de posturas frente a la misma (MORGAN & MONREAL, 1991; CADENA, 1987; JARA, 1994; MARTINIC, 1987; 1995). Aún así, hay acuerdo en afirmar que la sistematización surge de una preocupación por analizar críticamente prácticas encaminadas hacia la emancipación y la transformación social, y por recuperar los saberes generados en éstas con el objeto de comprenderlas para mejorarlas y compartir sus aprendizajes con otras organizaciones y colectivos sociales cuyos proyectos se encaminaban en ese mismo campo de acción.

Ante dicha pluralidad de posturas en esta investigación decidimos retomar los planteamientos, tanto epistemológicos como metodológicos, que el educador e investigador social Alfonso Torres Carrillo y la educadora popular Lola Cendales han construido conjuntamente desde sus experiencias de trabajo popular. Así, partiendo de una perspectiva cualitativa interpretativa crítica¹⁶ Torres (1999b) asume la sistematización de experiencias como

¹⁶ Según Torres & Mendoza (2013), desde una perspectiva cualitativa interpretativa crítica la sistematización de experiencias se caracterizaría, en términos epistemológicos, por los siguientes rasgos: producción de conocimiento desde lxs sujetxs de la experiencia, ya que se privilegia la reflexividad sobre la objetividad permitiendo que lxs protagonistas de las prácticas sociales problematicen sus propias realidades a través del diálogo con otrxs sujetxs de la experiencia; noción conflictiva de la realidad, se parte del hecho de que la construcción del orden de significados de la realidad no es neutral, sino que se construye a través de relaciones de poder y está en constante disputa, por lo que el objetivo de las ciencias sociales será comprender las realidades que estudia desde marcos culturales y políticos específicos en donde se desenvuelven lxs sujetxs; múltiples maneras de abordar el problema de investigación para entenderlo en su complejidad, de acuerdo a las múltiples maneras en que lxs sujetxs se relacionan, se representan y construyen realidades sociales, y a la interacción entre quien investiga y quienes son parte de la realidad

[...] una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social (para nuestro caso educativas), que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que las constituyen, busca cualificarlas y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben (pág. 7).

Esto es posible porque,

Como propuesta que se hace desde la Educación Popular, la sistematización busca generar espacios de inclusión; espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso; complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas (CENDALES L. , 2004, pág. 93)¹⁷.

Con estas precisiones en mente podemos identificar algunas conceptualizaciones de la sistematización de experiencias que dialogan íntimamente con las posturas de el/los feminismo(s) y la IAP, como veremos a continuación.

En tanto modalidad investigativa autónoma, con identidad propia, y no una fase de organización y análisis de la información de toda investigación, la sistematización de experiencias se caracteriza por (CENDALES & TORRES, 2006; TORRES, 1999b; TORRES & MENDOZA, 2013):

social investigada, por ello es importante reconocer y reflexionar en torno al componente de subjetividad que hay en quien investiga, en la investigación y en lo investigado; involucramiento activo de quien realiza la investigación con lxs sujetxs que son parte de la realidad social investigada, como medio de conocer sus acciones y percepciones y formarse y transformarse en el proceso de investigación; re-construcción de sentidos de la experiencia, con el fin de dar cuenta de la interacción entre los contextos, acciones, relaciones y significados de lxs sujetxs sociales protagonistas de ésta.

¹⁷ Se han dado múltiples definiciones de Educación Popular (EP) -como proceso colectivo, práctica social, modalidad de educación- que dificultan dar un concepto tipo diccionario sobre la misma, aún cuando esa no es una pretensión ni una preocupación de esta práctica pedagógica (RAMÍREZ, 2011). Sin embargo, se puede entender en términos generales como “una corriente educativa que tiene una intencionalidad ético-política definida, se reconoce con los sectores populares, [...], y la reflexión pedagógica que ella hace es en relación con el diálogo, el rescate de los saberes hechos de experiencia vivida de las comunidades y la posibilidad de transformar y contribuir en los procesos de empoderamiento, [y], organización de los colectivos sociales que habitan en los territorios” (GÓMEZ, 2012). Amparadx bajo esta definición podemos concluir que la EP aporta a la sistematización de experiencias en tanto práctica educativa que genera saber, a partir de las reflexiones y explicaciones que construyen lxs sujetxs sociales sobre lo que hacen y el mundo de relaciones en el que se inscriben para transformarlo, lo que se traduce en una reflexión crítica sobre las propias prácticas. Al respecto Freire (1997) señala: “cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor (pág. 122).

- La producción intencionada de conocimientos, es decir, se pregunta y construye claridades sobre los por qué y para qué de la investigación, lo que implica posicionarse frente a cómo se entienden las realidades y los contextos susceptibles a sistematizar, el carácter del conocimiento que es posible producir y los caminos que se deben tomar para alcanzar los objetivos propuestos, con el fin de reflexionar críticamente sobre los lugares desde donde pensamos y participamos de nuestras prácticas sociales y educativas.
- La producción colectiva de conocimientos, pues se reconoce a lxs protagonistas de las experiencias sociales y educativas como sujetos de conocimiento. En ese sentido la sistematización rompe con esa dicotomía sujeto-objeto y va construyendo una concepción de participación muy cercana a la de la IAP:

La participación, [...], hace referencia, en primer lugar a que los investigadores no son los “expertos” sino las personas comunes y corrientes: el maestro, la educadora comunitaria, el activista, el animador comunitario o el integrante de una organización popular. Por el otro, a que la participación la asociamos con la toma de decisiones estratégicas a lo largo del proceso de investigación. Así por ejemplo, en una sistematización de experiencias son los propios actores quienes deben decidir por qué y para qué hacerlo, así como cuáles preguntas y aspectos de la experiencia deben orientar la reconstrucción y desde cual horizonte conceptual y político debe interpretarse la experiencia reconstruida (CENDALES & TORRES, 2006, pág. 33).

Esta concepción de participación garantiza, además de la producción de conocimiento situado, la apropiación de la metodología por parte de lxs participantes pues impulsa e incorpora prácticas investigativas como la lectura de textos y de la realidad, la escritura y el análisis, conceptualización e interpretación de información, que muchas veces no están presentes en las experiencias de trabajo popular, constituyendo a la sistematización como un proceso formativo.

- El reconocimiento de la complejidad de las prácticas de acción social, en la medida en que “la sistematización busca reconstruir la complejidad de las relaciones que constituye cada práctica, privilegiando los significados que los actores le atribuyen y reconociendo las tensiones que entre éstos se presentan” (TORRES & MENDOZA, 2013, pág. 166). Por lo tanto, se reconoce que las prácticas sociales y educativas que son sistematizadas hacen parte de unas realidades específicas y vidas cotidianas que a su vez están condicionadas por contextos políticos, sociales,

culturales en donde se va configurando la subjetividad, entendida como “[...] un campo problemático desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (CENDALES & TORRES, 2006, pág. 34). Entonces la sistematización también es un espacio de encuentro intersubjetivo en donde confluyen múltiples miradas y formas de actuar.

- La producción de un relato descriptivo de la experiencia, que, a partir de las múltiples miradas y saberes de lxs participantes de la sistematización, reconstruye la trayectoria y complejidad de una práctica social o educativa específica. Esta reconstrucción se realiza por medio de diversas técnicas dialógicas y narrativas como entrevistas, sociodramas, grupos de discusión, entre otras, con el ánimo de provocar un relato en donde se expresan diferentes lecturas, sentimientos y vivencias que dan cuenta de las tramas y sentidos de la experiencia, así como permiten identificar temas transversales y significativos de la misma. “Así, desde fragmentarias, parcializadas, a veces contradictorias miradas, se construye un macrorrelato que inicialmente describe -en su poliédrica realidad- la práctica objeto de sistematización” (TORRES, 1999b, pág. 9).

- La interpretación crítica de la experiencia, pues la sistematización busca generar una lectura más allá de los relatos de lxs participantes con el fin de producir una mirada más densa-compleja sobre ésta y evidenciar los silencios que subyacen a la misma. Para ello “[...] el equipo sistematizador asume un rol explícitamente interpretativo al tratar de develar la “gramática” subyacente que estructura la experiencia; busca identificar sus factores influyentes o instituyentes, las relaciones estructurales y las claves culturales que le dan unidad o son fuente de fragmentación” (TORRES, 1999b, pág. 9). Este proceso de producción de conocimientos supone entablar un diálogo entre distintos saberes, unos más cercanos a la academia o al pensamiento teórico, y otros a la sabiduría que se teje en la práctica.

- Potenciar la propia práctica de intervención social y aportar a la reflexión de otras prácticas similares, lo que está íntimamente ligado a la intencionalidad de la sistematización de mejorar, “ajustar” y/o cambiar nuestras propias prácticas sociales y educativas, y cualificar a sus participantes por medio de herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que lxs impulsen a producir conocimiento sobre otras

prácticas de las que participan. Al tiempo que se va reorientando la práctica en el proceso de sistematización a través de los conocimientos producidos, también se va ampliando la comprensión que se tiene sobre varios campos temáticos desde donde se lee la realidad social (movimientos sociales, formación de maestros, participación política, etc.), fortaleciendo así reflexiones teóricas.

Estos aspectos característicos de la sistematización de experiencias se desarrollan generalmente a través de cuatro momentos o fases:

- Creación de condiciones y conformación del equipo investigador, ésta es la fase de preparación, en donde se acuerdan y definen los objetivos, las motivaciones individuales y colectivas, los por qué y para qué, los tiempos, los recursos y se conforma un equipo, en donde participan sujetos de los mismos colectivos y organizaciones populares, cuya responsabilidad es interlocutar con lxs investigadorxs y la comunidad, y asumir tareas metodológicas que no pueden ser atendidas por absolutamente todxs lxs miembros de la organización.
- Reconstrucción de la trayectoria histórica de la experiencia, tras la delimitación de los criterios y objetivos que guiarán el proceso sistematizador, se definen los ejes temáticos y las preguntas sobre las que se guiará la reconstrucción de la experiencia, que contribuirán en la elaboración de un texto descriptivo y “consensado” sobre la trayectoria histórica ésta, recuperada a través de diversas técnicas de activación del recuerdo y de recolección de la información (entrevistas, conversatorios, tertulias, museos comunitarios, entre otras). Este momento de la sistematización fue ampliamente expuesto cuando nos referimos a la RCH.
- Análisis e interpretación conjunta de la experiencia, una vez elaborado el “texto narrativo” que reconstruye la experiencia, se efectúa una lectura transversal colectiva de éste con el ánimo de identificar ejes temáticos y aspectos significativos que aparecen recurrentemente en los relatos de lxs sujetxs. Este proceso se realiza por medio de un ejercicio de categorización que Germán Mariño (2004) define como sigue:

Categorizar es agrupar o establecer vínculos con base en una propiedad común; es una manera de organizar la información para disponer de unidades analizables. Mediante la categorización, los datos o la información se segmentan, pero también a partir de ésta es más fácil encontrar las relaciones; reensamblar y conceptualizar la experiencia. La categorización busca ir más allá de los datos; dar lugar a nuevas preguntas y abrir posibilidades analíticas. Por esto es necesario no sólo conocer y ampliar la información que se tiene sobre el tema, sino leer algunos textos especializados que se consideren pertinentes para establecer la relación entre conceptos y las prácticas concretas (pág. 1).

La categorización, que compone el momento de análisis de la investigación, es construida de forma deductiva a partir de los marcos culturales, teóricos y vivenciales de lxs participantes. Tras este proceso de análisis se lleva a cabo la interpretación, que aunque está presente a lo largo de toda la investigación, “[...] se hace explícita cuando se establecen relaciones, cuando se hace una reflexión o cuando se expresa el sentido de un hecho o de una decisión que se tomó durante el desarrollo del proyecto” (pág. 1) según afirma Mariño. La interpretación constituye un momento de diálogo con teorías, en el que se pretende comprender mejor y construir nuevas lecturas sobre las prácticas sociales y educativas y sus protagonistas para mejorarlas.

Con respecto a este momento de análisis e interpretación Gómez (2017b) sintetiza:

Categorizar, analizar e interpretar el relato consensuado construido a varias manos en una Reconstrucción Colectiva de la Historia (RCH) o en una sistematización de experiencias, supone un esfuerzo cognitivo-afectivo en el que se segmenta, descompone, organiza y conceptualiza el proceso, buscando una relectura de la experiencia desde una perspectiva interpretativa-comprensiva en la que se reconocen explícitamente las fortalezas, debilidades, problemas, tensiones y significados que han adquirido algunos de los elementos que definen el sentido y alcance de la acción colectiva de un proceso organizativo (pág. 1).

- Síntesis y socialización, en el momento final del proceso de sistematización se crean estrategias de socialización y exposición pertinentes del documento final de reconstrucción, de acuerdo con los criterios planteados desde un principio y a la especificidad de lxs sujetxs y la experiencia.

1.5. EL/LOS FEMINISMO(S)

1.5.1. El Cuestionamiento A La Construcción Generizada De La Ciencia Dominante

Si bien autores como Fals Borda han sido muy clarificadores frente a temas como el colonialismo intelectual y la importancia de construir una ciencia propia, politizada, comprometida, sembrando la semilla del conocimiento contextualizado, de cara a la realidad convulsionada que vivimos; como un hombre de su época y de su sociedad, no reivindicó en su pensamiento un cuestionamiento sobre la construcción generizada de la ciencia dominante, la reproducción y justificación del patriarcado en la producción científica de conocimiento y la construcción privilegiada del ‘Hombre’¹⁸ como Investigador. Los aportes del/los feminismo(s) en este sentido son amplios y enriquecedores y nos van dando luces para posicionarnos epistemológicamente e ir creando “junturas”, no sólo para alimentar lo ya expuesto anteriormente con contribuciones teóricas como las del conocimiento situado, sino porque en este ejercicio investigativo participamos sujetxs que nos reconocemos como mujeres.

Desde el/los feminismo(s), como teoría y práctica política que cuestiona la posición subordinada que se le asigna tanto a las sujetas construidas como ‘Mujer’, como a otrxs sujetxs, dentro de un sistema material y simbólico patriarcal¹⁹, se han criticado los patrones dominantes de producción y reproducción científica de conocimiento como una de las múltiples formas de mantener y perpetuar dicha subordinación. Estas críticas han develado la pretensión de exclusión de las mujeres del campo de la ciencia con el fin de

[...] impedir nuestra participación en las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y expulsar las cualidades consideradas "femeninas" de tal construcción y legitimación, e incluso considerarlas como obstáculos. No sólo las mujeres, por cierto, han quedado fuera de estas comunidades. Muchas masculinidades subalternizadas por una subjetividad hegemónica también fueron expulsadas (no hay más que pensar en varones indígenas y afrodescendientes para comprobarlo) (MAFFÍA, 2007, pág. 64).

¹⁸ Hago uso de las palabras ‘Mujer’ u ‘Hombre’ entre comillas para dar cuenta de sujetos construidos socialmente de manera esencialista, universalista, anclados a unas características biológicas y corporales, que no atienden a experiencias diferenciadas de sujetxs, sino que por el contrario los entiende como totalizaciones homogéneas y unívocas.

¹⁹ El patriarcado entendido como un sistema de dominación basado en diferencias sexuales que, en nuestras sociedades, son características biológicas determinantes en la asignación de roles de género (sistema sexo/género), y como sistema político-social productor de sujetxs, subordina no sólo a mujeres sino también a hombres y otrxs sujetxs que no caben dentro del patrón de hombre, blanco, propietario, europeo, heterosexual, disciplinado, etc. Esta subordinación es reproducida y reforzada en varias instituciones sociales como la escuela, la familia y la religión al ser entendida como una forma natural de organizar la vida en sociedad (hooks, 2004).

La exclusión se configura así, como la punta de lanza, es la consecuencia lógica de una ciencia androcéntrica y sexista cuyo protagonista epistemológico es el ‘Hombre’, un producto cultural hegemónico de la masculinidad o lo masculino, entendido como una forma de significar cuerpos, objetos, lenguajes, relaciones, subjetividades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la existencia de lo masculino hegemónico sólo es posible en una relación de oposición y jerarquización, ya que es producido como legitimación y justificación de dicha exclusión, argumentando una supuesta falta de condiciones de ciertos sujetos, históricamente subalternizados, para participar de la producción científica. Ese opuesto es lo femenino, lo popular (“clases bajas”), lo afro y se define como resultado de las dicotomías que se instauran con la modernidad y estructuran la vida humana: masculino-femenino, público-privado, razón-cuerpo, razón-emoción, sujeto-objeto, objetividad-subjetividad, cultura-naturaleza, producción-reproducción, blanco-negro (MAFFÍA, 2007; FABRI, 2013; VALDIVIESO, 2007).

De esta manera se da preeminencia a lo masculino hegemónico relacionado con la razón y la capacidad, sobre lo femenino, por ejemplo, identificado con el cuerpo, la naturaleza, la emoción etc., ubicándolo en una situación de inferioridad y por lo tanto de dominación, como acertadamente lo ha descrito Maffía (2007):

[...] nos niegan racionalidad, capacidad lógica, abstracción, universalización, objetividad, y nos atribuyen condiciones a las que les restan cualquier valor epistémico: subjetividad, sensibilidad, singularidad, narratividad, [...], la mujer es un ser biológicamente imperfecto, gobernado por sus pasiones, más cerca de lo instintivo que de lo específicamente humano, incapaz de los rasgos de racionalidad universal y abstracta que le permitirían ser un sujeto ético, y proclive a la enfermedad ‘por naturaleza’ (págs. 64,68).

Se hace evidente, pues, que la ciencia dominante sometida a la supremacía de la razón, considerada la piedra angular de la producción de conocimiento, en tanto androcéntrica y sexista, es también universalista, ya que reduce la racionalidad a lo masculino, a lo objetivable y lo neutral al construirse desde la experiencia de una parte de la humanidad (algunos sujetos masculinos); es descorporeizada y des-subjetivada, porque la dicotomía razón-cuerpo no permite entender a este último como un lugar de construcción y deconstrucción de la misma subjetividad, un lugar donde acontecen múltiples prácticas sociales, prácticas de control social por ejemplo, pero también prácticas emancipatorias, un lugar donde acontece la afectividad, la implicación, la

empatía, un lugar de lucha; es descontextualizada en la medida en que no atiende ni al tiempo ni al espacio específico, se produce en condiciones “objetivas”, “limpias”, “asépticas”. Es, por lo tanto, patriarcal, porque contribuye a construir y mantener una relación social asimétrica, no sólo entre hombres y mujeres porque no sólo se apoya en la diferenciación biológica de sexo sino también de raza y clase, por medio de la imposición de un estereotipo cultural de ciencia “objetiva” (rigurosa, racional, impersonal, dura, no emocional y competitiva) que refuerza lo ‘científico’ con lo ‘masculino’, como ya se ha mencionado, definiendo qué sujetxs pueden hablar, sobre qué se puede hablar, en qué términos, con qué argumentos y qué puntos de vista han de privilegiarse (VALDIVIESO, 2007; COLÁS BRAVO, 2003).

Indudablemente lo que ya hemos descrito aquí se refleja en las dificultades que se nos presentan a las mujeres, y a otrxs sujetxs subalternizadxs, en el acceso a la producción científica y a los puestos de dirección o lugares de poder desde donde se determina lo científico (universidades, institutos, ministerios, entre otros); también en las dificultades en el proceso de producción científica, pues no hay una mirada situada ni diferencial sobre lo que nos podría implicar material, física, emocional, psicológicamente hacer ciencia. Se refleja, además, en la exclusión y desestimación de ciertos temas y problemas de investigación que no están relacionados con el espacio público y lo que allí ocurre, sino con realidades sociales que acontecen en espacios personales, no oficiales, privados, atravesados por cargas emocionales y pasionales que se van invisibilizando intencionalmente. Más aún, si se tiene en cuenta que el espacio de lo público, concebido como el espacio del reconocimiento, donde supuestamente de manera exclusiva sobreviene lo político y se ejerce el poder, ha sido asignado a lo masculino; y el de lo privado, lo doméstico, del no reconocimiento, de la sensibilidad, donde ocurren las actividades socialmente menos valoradas a lo femenino. Al respecto Valdivieso (2007) anota:

El mundo “privado” y por tanto, las acciones de las mujeres, no fueron objeto de interés científico, histórico ni académico durante mucho tiempo, a esto se agrega, que las mujeres no hablamos por nosotras mismas, fuimos pensadas e interpretadas desde otros lugares, por la mirada y la escritura de otro, de un representante del poder y del orden patriarcal, constituyéndose así un conocimiento, [sobre nosotras mismas], que nos es ‘ajeno’ (pág. 191).

Se menosprecia la experiencia subjetiva, cotidiana y personal construida en el espacio privado, esas experiencias vividas y sentidas que son muestra de cómo el patriarcado opera y ejerce su dominación, violencia y subordinación simbólica en espacios que socialmente se consideran propios, cercanos e íntimos, invisibilizando así una gran cantidad de realidad social que se está produciendo y reproduciendo constante y silenciosamente. Frente a esto la ciencia hegemónica, como producto social, no es inocente ni ingenua ni neutral; por el contrario, privilegiando y exaltando a un sujeto epistémico pretendidamente universal, no sólo construye una idea hegemónica de lo ‘Humano’, sino que, al mismo tiempo, designa y cimienta imaginarios estáticos sobre otrxs sujetxs asignándoles roles jerarquizados en la sociedad y sustentando esa invisibilización, para preservar el orden actual de las cosas.

Por consiguiente, el/los feminismo(s), en su significativa producción teórico-crítica (*altero-referencial*) sobre las formas hegemónicas de hacer ciencia, ha centrado su pensamiento y su acción en develar los sesgos presentes en este tipo de producción de conocimiento, sesgos que han sido negados, ocultados, ignorados bajo las pretensiones de objetividad de una ciencia positivista-racionalista y que han contribuido a enmascarar la estructura de dominación y exclusión que instala el patriarcado. Uno de esos sesgos es el hecho de negar el carácter social y valorativo del conocimiento, es decir, no entenderlo

[...] como el producto de interacciones sociales entre miembros de una comunidad y de interacciones entre ellos y los objetos de conocimiento implicados, [sino como], una cuestión de interacciones sólo entre un sujeto individual y los objetos a conocer, [desconociendo, a su vez, que]. El científico (o la científica) son sujetos atravesados por determinaciones de las que no es posible desprenderse, que es necesario reconocer, y que se vinculan a un sistema social más amplio (MAFFÍA, 2007, págs. 77,78).

En la medida en que se niega que la producción de conocimiento es una relación social se niega también que es una relación de poder, y más aún que es una relación de poder generizada. Es justamente este punto al que busca llegar el/los feminismo(s), develar la forma en que el sistema sexo/género²⁰ es reproducido a través de

²⁰ Esta categoría, de amplio uso analítico por parte del pensamiento feminista desde finales de los años 60'- principios de los 70' del siglo XX a partir de la segunda ola del/los feminismo(s), se entiende en relación a la dicotomía masculino-femenino y configura las relaciones de poder entre hombres y mujeres asignándoles roles sociales fundados en determinantes biológicos en el marco de un sistema patriarcal (AGUILAR GARCÍA, 2008). Lamas (1996) lo explica de la siguiente manera: “Al tomar como punto de referencia la

la producción científica de conocimiento. Para ello se hace necesario deconstruir las formas tradicionales y hegemónicas de hacer ciencia y pensar en nuevas metodologías y epistemologías que hagan visibles a las mujeres como sujetas históricas y sujetas de conocimiento, que conciban los espacios y las prácticas que se nos han asignado socialmente como lugares donde también se produce conocimiento científico, que posibiliten nuevas formas de conocer la realidad y que nos hagan conscientes, cada vez más, de que “El patriarcado nos ha impuesto en todos los ámbitos, formas de pensamiento y de conocimiento en cuya gestación no hemos participado y de las cuales nos vamos haciendo parte, cuando nos integramos de manera acrítica a sus espacios, prácticas y productos” (VALDIVIESO, 2007, pág. 192). Esta tarea es de suma importancia para el/los movimiento(s) feminista(s) y para el campo de las ciencias sociales en general, ya que se va forjando un camino para construir un conocimiento que transforme nuestras propias realidades.

1.5.2. Aportes De El/Los Feminismo(s) A La Investigación Social

En el proceso de construcción-deconstrucción, formación y desarrollo del pensamiento feminista en relación con la investigación social, se han planteado varias preguntas que han guiado la discusión metodológica y epistemológicamente: ¿Existe un método distintivo de investigación feminista? ¿Sobre qué bases descansan los supuestos y procedimientos de las investigadoras feministas? ¿Complementan las metodologías feministas a las metodologías tradicionales? Estas reflexiones, a mí parecer, no son sólo parte de la búsqueda por validarse y legitimarse como una posibilidad de construcción de conocimiento dentro de la ciencia androcéntrica y sexista; sino como parte de la preocupación de lxs investigadorxs en torno al propio quehacer profesional y personal, y a las formas de acercarse a la realidad.

Intentar responder a dichas preguntas, lo cual supera los alcances y objetivos de este apartado, muy probablemente nos llevaría a la conclusión de que no existe un método singular, característico y distintivo de investigación feminista, ello

anatomía de mujeres y de hombres, con sus funciones reproductivas evidentemente distintas, cada cultura establece un conjunto de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que atribuyen características específicas a mujeres y a hombres. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina género, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas. O sea, mediante el proceso de constitución del género, la sociedad fabrica las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres, de lo que se supone es "propio" de cada sexo” (pág. 2).

porque: muchas investigadoras feministas han empleado los métodos convencionales de investigación; las investigaciones feministas no se distinguen por metodologías particulares ni por técnicas específicas; no hay un consenso, entre las feministas, sobre cómo se genera o en qué consiste el conocimiento, cómo se plantea, aproxima y encara un problema de investigación, ni si existen criterios universales para evaluar la validez de los resultados; y no hay acuerdo sobre la existencia de un método, metodología o epistemología feminista (HARDING, 1998; de BARBIERI, 1998; GOLDSMITH C., 1998). Por ello lo que me interesa abordar a este respecto es cuáles han sido los aportes, en términos metodológicos y epistemológicos, de las investigaciones feministas, al campo de la producción de conocimiento en ciencias sociales, sobre la construcción de un/unx nuevx sujetx de estudio.

En ese sentido, y en función de lo que me he propuesto dentro de este capítulo, quisiera, de manera muy sucinta, destacar algunos aspectos característicos de la investigación feminista. En primer lugar, libra del androcentrismo y del sexismo a la investigación social, develando la opresión que recae sobre las mujeres al evidenciar el género como construcción social y los patrones, roles y comportamientos que el sistema sexo/género impone tanto a mujeres como a hombres. Ello a través del estudio y análisis de categorías y conceptos como: patriarcado, empoderamiento, relaciones de trabajo, triple rol, necesidades prácticas y estratégicas, división sexual del trabajo, organización genérica de la sociedad, socialización sexual, entre otras; que van posibilitando

[...] formas de trabajo que visibilicen en las mujeres y en los hombres el reconocimiento de las condiciones del sistema patriarcal que limitan las vidas de las mujeres, el desarrollo de sus capacidades, de sus intereses y deseos para superar sus limitaciones y malestares, ya sea de forma individual o colectiva (GORDILLO C., 2004, pág. 5).

En segundo lugar, rechaza la universalidad y la neutralidad, prácticas que cimientan la ‘ceguera de género’²¹, promovidas por la producción de conocimiento dominante y su nivel de abstracción que hace que se desatiendan las particularidades. Como consecuencia se quiebra con la concepción de ‘Hombre’ considerado representante

²¹ Teresita de Barbieri (1998) menciona que la ceguera de género se refiere a “[...] sólo estudiar a la población masculina o bien no tomar en cuenta el sexo como variable, extendiendo en cambio los resultados a varones y mujeres; asimismo, no tomar en consideración la subjetividad del investigador y del investigado; y la exigencia de distancia entre investigador e investigado” (pág. 107).

de la totalidad de la humanidad, lo que invisibiliza no sólo las experiencias de las mujeres sino de otrxs sujetxs que componen el panorama social.

En tercer lugar, las epistemologías feministas buscan evidenciar la producción de conocimiento como una construcción práctica y social enmarcada en relaciones sociales de poder que están relacionadas con los posicionamientos sociales de lxs sujetxs, lo que significa que el conocimiento está situado. Debido a esto los fenómenos sociales se convierten en problemas de investigación en la medida en que existen sujetxs que los interpreten como tal, “un problema es siempre problema *para* alguien”, dice Harding (1998, pág. 5). Es decir, que como investigadorxs y sujetxs investigadxs ocupamos un lugar de enunciación que determina nuestra práctica, nuestro lenguaje, nuestro quehacer y en lo investigativo definen el problema de investigación. En consecuencia, lxs investigadorxs devienen sujetxs reales, históricxs, atadxs a un contexto, tiempo y espacio específicos, intereses particulares e incluso ideológicos. Las experiencias de lxs investigadorxs van moldeando su análisis, sus creencias o comportamientos hacen parte de la evidencia empírica que sustenta las conclusiones. Como apunta Harding nuevamente,

[...] explicitar el género, la raza, la clase y los rasgos culturales del investigador y, si es posible, la manera como ella o él sospechan que todo eso haya influido en el proyecto de investigación, [...], incrementa de hecho la objetividad de la investigación, al tiempo que disminuye el "objetivismo" que tiende a ocultar este tipo de evidencia al público (pág. 7).

Esta forma de “reflexividad de la ciencia social” pone todas las cartas sobre la mesa, ya que devela cómo lxs investigadorxs pudieron orientar o influir en la investigación, y enuncia una concepción alternativa de objetividad: “[...] la objetividad feminista significa, sencillamente, *conocimientos situados*, [...], trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto” (HARAWAY, 1995, págs. 324, 327).

En consonancia con lo anterior y como cuarto lugar, al situar el conocimiento en una relación social y valorar las experiencias femeninas y de otrxs sujetxs como un indicador de realidad, se confiere al/la sujetx “conocidx” de la relación de investigación una dimensión social activa y cooperativa en el proceso de producción de conocimiento. La/el sujetx “conocidx” también está marcadx por un contexto, unas

vivencias e interpretaciones que van configurando la especificidad de su experiencia y que están atravesadas por la raza, la clase, la cultura, entre otros aspectos; por ende es un/unx sujetx de saber, no solamente un depósito de datos. Haraway menciona al respecto que

Los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso, nunca como esclavo del amo que cierra la dialéctica en su autoría del conocimiento «objetivo» (pág. 341).

Por último, la investigación feminista está a favor de las mujeres, no es neutral, pues su punto de partida es aquello que aparece como problemático desde las perspectivas femeninas: la violencia sexual, la explotación doméstica, las barreras de acceso al espacio público. Sus objetivos buscan crear marcos conceptuales que expliquen los fenómenos sociales que nosotras vivimos o generamos, para ayudar a desmontar el contexto y las condiciones de discriminación, opresión y dominación que experimentamos:

Hoy en día existe acuerdo en considerar al feminismo como una propuesta política que más allá de las distintas orientaciones -incluidos los distintos esencialismos- propone cambiar la condición subordinada de las mujeres, de manera tal que se eliminen los obstáculos sociales, políticos, culturales y subjetivos que les impiden el ejercicio de sus libertades y el acceso pleno a la dignidad humana. Ante la emergencia de un vacío de conocimiento, los problemas planteados por las feministas se convirtieron en problemas de investigación, [...], desde el hacer social y político de las mujeres y desde las críticas que les formulan otros actores sociales, se generaron y se siguen generando problemas y preguntas para ser respondidas por las ciencias sociales (de BARBIERI, 1998, págs. 120-121).

Se traza, entonces, un compromiso ético-político con el proyecto de estudio, la investigación se plantea un para qué, un propósito de transformación a partir de la reflexión crítica de las experiencias de las mujeres, que son experiencias en la lucha política pues la cocina, el lavadero, las habitaciones, así como los tribunales, las calles, las universidades son lugares de lucha: “lo privado también es político”; y es a través de esas experiencias de lucha que se puede entender la construcción propia y el mundo social. Sobre ese compromiso por la transformación Haraway, una vez más, escribe:

Por lo tanto yo, con otras muchas feministas, quiero luchar por una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones entrelazadas y que trate de transformar los sistemas del conocimiento y las maneras de mirar (pág. 329).

1.5.3. Conocimiento Situado: Conflictuando Los Universales

En efecto, al hacer un ejercicio de contracción de la vista más acá de la “[...] mirada que míticamente inscribe todos los cuerpos marcados, que fabrica la categoría no marcada que reclama el poder de ver y no ser vista, de representar y de evitar la representación” (HARAWAY, 1995, pág. 324), se hace evidente la producción y reproducción de discursos de representación universalizantes que demarcan un *deber ser* sobre la subjetividad²². Por ejemplo, ‘Mujer’ ha sido entendida de manera monolítica como sujetx estáticx-pasivx, desde discursos dominantes y excluyentes que la sitúan como naturalmente subordinada.

Este ejercicio de contracción de la vista ha hecho posible el cuestionamiento de la construcción del universal “Mujer”, discusión que ha permeado al pensamiento feminista desde los debates formulados por el feminismo negro, el feminismo post-colonial, el feminismo de color y el feminismo latinoamericano²³ y sus contribuciones alrededor del colonialismo que, en tanto relación de dominación estructural, ha suprimido y/o apropiado, de manera violenta, las heterogeneidades materiales e históricas de las experiencias y vidas de subjetividades entendidas como no hegemónicas (MOHANTY, 2008).

Dicho cuestionamiento ha permitido situar y reconocer la complejidad constitutiva que caracteriza la experiencia de las mujeres atravesada y particularizada por factores como: clase, raza, sexo, género, país de procedencia, edad, entre otras. En referencia a esto la feminista india Chandra Mohanty (2008) aporta:

La relación entre “Mujer”, un compuesto cultural e ideológico del Otro construido a través de diversos discursos de representación (científicos, literarios, jurídicos, lingüísticos, cinemáticos, etc.) y “mujeres”, sujetos reales,

²² La palabra subjetividad viene del latín *subjectus*, que significa “lo puesto abajo”, es decir, hace referencia al espectro, a lo “ausente”, a esas realidades, sentidos y sentires de lxs sujetxs que no se evidencian en las representaciones hegemónicas, sino que subyacen a las mismas, pues no está totalmente subordinada a las determinaciones sociales. Al mismo tiempo que es posibilidad de construcción de nuevxs sujetxs y nuevos lugares de enunciación, revela relaciones de poder-separación-dominación-colonización que atraviesan a los sujetxs.

²³ En relación con el feminismo latinoamericano y la articulación crítica de las relaciones de género con las relaciones de raza y colonialidad, y el cruce entre colonialidad y patriarcado y las originaciones que se producen: el patriarcado colonial/moderno y la colonialidad de género, véase Curiel (2007), Carneiro (2005), Segato (2010) y Lugones (2008).

materiales, de sus propias historias colectivas, es una de las cuestiones centrales que la práctica de la academia feminista busca abordar. La conexión entre las mujeres como sujetos históricos y la representación de Mujer producida por los discursos hegemónicos no es una relación de identidad directa, ni una relación de correspondencia o simple implicación. Se trata de una relación arbitraria construida por culturas particulares (pág. 120).

En concordancia, las diferentes vertientes de el/los feminismo(s) se han apoyado en la experiencia diferenciada de mundo de las mujeres para abrir camino a la visibilización de realidades que el Feminismo “Occidental”, entendido como un pensamiento teórico y práctico fruto de los presupuestos de la Revolución Francesa, que pretende hablar por la ‘Mujer’ interpretada como la unidad de medida de las mujeres, que reproduce acríticamente los sesgos sexistas y androcéntricos de la investigación positivista/racionalista y que es practicado en diferentes lugares del mundo, incluso en los que se consideran como parte del Tercer Mundo; no ha reflexionado ni tenido en cuenta a la hora de analizar situaciones de discriminación, opresión y dominación que se ejercen sobre cuerpos, almas y vidas de sujetxs construidxs como femeninxs. La feminista aymara boliviana Julieta Paredes (2014) hace una reflexión muy precisa en este sentido:

El feminismo en occidente responde a las necesidades de las mujeres en su propia sociedad: ellas desarrollaron luchas y construcciones teóricas que pretenden explicar su situación de subordinación. Al instaurarse en el mundo de relaciones coloniales, imperialistas y transnacionales, estas teorías se convierten en hegemónicas en el ámbito internacional invisibilizando así otras realidades y otros aportes. Sin desmerecer lo que ellas, las feministas occidentales, hicieron y hacen en sus sociedades, nosotras queremos posicionar desde Bolivia nuestro proceso feminista y nuestros procesos de cambios (págs. 75-76).

Entender dichas vivencias diferenciadas de las mujeres se hace necesario para dilucidar la interacción de las múltiples aristas de dominación que se ejercen sobre las subjetividades. Es decir, la dominación del sistema patriarcal no sólo se ejerce en clave de diferencia sexual/genérica, sino también de raza y clase, entendidas estas diferencias como construcciones sociales que establecen relaciones de poder basados en unos determinantes biológicos-fenotípicos. Acerca de este planteamiento sobre la interacción de las múltiples aristas de dominación acudimos a los aportes hechos por la abogada feminista afroamericana Kimberlé Williams Crenshaw (2012), quien propone el concepto de interseccionalidad para

[...] señalar las distintas formas en las que la raza y el género interactúan, y cómo generan las múltiples dimensiones que conforman las experiencias de las

mujeres Negras en el ámbito laboral. Mi objetivo era ilustrar cómo muchas de las experiencias a las que se enfrentan las mujeres Negras no están delimitadas por los márgenes tradicionales de la discriminación racial o de género, tal y cómo se comprenden actualmente, y que la intersección del racismo y del sexismo en las vidas de las mujeres Negras afectan sus vidas de maneras que no se pueden entender del todo mirando por separado las dimensiones de raza o género (pág. 89).

Consecuentemente, el/los feminismo(s) desde una apuesta por una visión parcial, activa, detallada, privilegiada y situada del conocimiento, como aporte metodológico y epistemológico al campo de la investigación social hecho por la teoría del punto de vista feminista, se interesa por las dimensiones vitales, la vida cotidiana, la práctica y las experiencias de sujetxs enmarcadxs en relaciones sociales de género, raza y clase, introduciendo la experiencia como un valor subjetivo desde donde se produce conocimiento.

Con respecto a la teoría del punto de vista feminista Luiza Bairros (2000), activista y feminista brasilera, afirma:

Según esa teoría, la experiencia de la opresión sexista es dada por la posición que ocupamos en una matriz de dominación, donde raza, género y clase social se interceptan en diferentes puntos. Así, una mujer negra trabajadora no es triplemente oprimida o más oprimida de lo que es una mujer blanca de su misma clase social, pero experimenta opresión a partir de un lugar, que proporciona un punto de vista diferente sobre lo que es ser mujer en una sociedad desigual, racista y sexista. La raza, el género, la clase social y la orientación sexual se reconfiguran mutuamente, formando lo que Grant llama un mosaico que sólo puede ser entendido en su multidimensionalidad. De acuerdo con el punto de vista feminista, por tanto, no existe una identidad única, pues la experiencia de ser mujer se da de forma social e históricamente determinada (pág. 146).

Por su parte, en el libro *O que é lugar de fala?*, la feminista negra brasilera Djamila Ribeiro (2017) desarrolla algunos apuntes alrededor del concepto de lugar de enunciación que bien nos pueden aportar a los temas que aquí estamos tratando. La autora se plantea pensar el concepto de lugar de enunciación a partir del *feminist stand point* -teoría del punto de vista feminista, de la diversidad, la teoría racial crítica y el pensamiento decolonial:

Nuestra hipótesis -dice- es que a partir de la teoría del punto de vista feminista, es posible hablar de lugar de enunciación. Al reivindicar los diferentes puntos de análisis y la afirmación de que uno de los objetivos del feminismo negro es marcar el lugar de enunciación de quienes lo proponen, percibimos que esa marcación se vuelve necesaria para entender realidades que fueron

consideradas implícitas dentro de la normalización hegemónica (págs. 59-60 [traducción propia])²⁴.

Así, la teoría del punto de vista feminista enfatiza que la localización de grupos, no de individuos, dentro de relaciones jerárquicas de poder crea unas experiencias comunes compartidas que reproducen unas condiciones sociales que mantienen, a lxs sujetxs pertenecientes a esos grupos, en las márgenes, silenciadx e invisibilizadx estructuralmente:

Esas experiencias comunes resultantes del lugar social que ocupan impiden que la población negra acceda a ciertos espacios. Es ahí que entendemos que es posible hablar de lugar de enunciación a partir del *feminist standpoint*: no poder acceder a ciertos espacios, acarrea no tener producciones y epistemologías de esos grupos en esos espacios; no poder estar de forma justa en las universidades, medios de comunicación, política institucional, por ejemplo, imposibilita que las voces de los individuos de esos grupos sean catalogadas, oídas, inclusive, hasta de quien tiene más acceso a la internet. El habla no se restringe al acto de emitir palabras, sino de poder existir. Pensamos lugar de enunciación como refutar la historiografía tradicional y la jerarquización de saberes consecuente de la jerarquía social. Cuando hablamos de derecho a la existencia digna, a la voz, estamos hablando de *locus* social, de como ese lugar impuesto dificulta la posibilidad de trascendencia (pág. 64 [traducción propia])²⁵.

Por lo tanto, hablar de lugar de enunciación es hablar de lugar social, es posicionarse, marcarse, pensarse, valorizarse, estimarse, conocerse, desde un ejercicio de reflexión con unx mismx en donde se define la dimensión humana, pues se toma consciencia frente a las prácticas de objetivación y deshumanización de los sistemas de dominación que nos imponen una forma de auto-percibirnos; es un ejercicio de subjetivación. Ser conscientes de nuestros lugares de enunciación nos permite pensar las jerarquías, la dominación y opresión que se ejerce sobre nosotrxs, a la vez que se va

²⁴ Texto original: “A nossa hipótese é que a partir da teoria do ponto de vista feminista, é possível falar de lugar de fala. Ao reivindicar os diferentes pontos de análise e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos realidades que foram consideradas implícitas dentro da normatização hegemônica”.

²⁵ Texto original: “Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala a partir do *feminist standpoint*: não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência”.

configurando una nueva percepción del mundo desde miradas, geografías, cuerpos, voces, narrativas y experiencias únicas, diferentes y subalternas. Por consiguiente, ser conscientes de nuestros lugares de enunciación es ser conscientes de nuestra propia experiencia.

Nos interesaba explicitar los aportes que el/los feminismo(s) hacen a esta investigación e ir develando las “junturas” con el pensamiento crítico latinoamericano, sobre todo con respecto al conocimiento situado, contextualizado, de cara a nuestras realidades concretas, a partir de nuestros puntos de vista, precisamente porque esta es una investigación que parte de la experiencia. Acerca de ésta bell hooks (2013) comparte,

[...] la experiencia puede ser un medio de conocimiento y puede informar el modo como sabemos lo que sabemos. Aunque me opongo a cualquier práctica esencialista que construya la identidad de manera monolítica y exclusiva, no quiero desistir del poder de la experiencia como punto de vista a partir del cual hacer un análisis o formular una teoría, [...], o sea, un punto de vista privilegiado. Ese punto de vista no puede ser adquirido por medio de libros, tampoco por la observación distanciada y por el estudio de una determinada realidad. Para mí, ese punto de vista privilegiado no nace de la “autoridad de la experiencia”, pero sí de la pasión de la experiencia, de la pasión del recuerdo, [...]. Es un modo de conocer que muchas veces se expresa por medio del cuerpo, lo que él conoce, lo que fue profundamente inscrito en él por la experiencia. Esa complejidad de la experiencia difícilmente podrá ser declarada y definida a distancia. Es una posición privilegiada, aunque no sea la única ni, muchas veces, la más importante a partir de la cual es posible el conocimiento (pp. 122,123,124 [traducción propia])²⁶.

Al construir conocimiento desde nuestra experiencia, una experiencia dinámica y contradictoria, estamos construyendo realidad desde lo que somos, desde nuestro lugar de enunciación, desde nuestro ser y estar en el mundo como mujeres, campesinas, lideresas, sobrevivientes, colombianas, latinoamericanas, hijas-herederas de las historias de dolor de miles de mujeres que nos antecedieron, hijas de nuestras

²⁶ Texto original: “[...] a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos. Embora me oponha a qualquer prática essencialista que construa a identidade de maneira monolítica e exclusiva, não quero abrir mão do poder da experiência como ponto de vista a partir do qual fazer uma análise ou formular uma teoria, [...], ou seja, um ponto de vista privilegiado. Esse ponto de vista não pode ser adquirido por meio dos livros, tampouco pela observação distanciada e pelo estudo de uma determinada realidade. Para mim, esse ponto de vista privilegiado não nasce da “autoridade da experiência”, mas sim da paixão da experiência, da paixão da lembrança, [...]. É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência difícilmente poderá ser declarada e definida a distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem, muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível”.

ancestras, de la historia de nuestras bisabuelas, de nuestras abuelas, de nuestras madres, historias de ausencias, de violencia de género y de violencia socio-política. Hablamos desde la experiencia de haber nacido en medio del conflicto armado y de vivirlo en sus complejidades, lo que nos ha llevado a tomar conscientemente posición política; desde ser testigxs y partícipes, a causa de los lugares por los que nos ha llevado el camino, de procesos de lucha y resistencia contra el olvido, contra la injusticia, contra la impunidad, procesos llevados a cabo por mujeres violentadas pero que no matan la esperanza; desde compartir el dolor, el llanto, la tristeza, los relatos, la vivencia desbordada y la justa rabia.

2. RECONSTRUCCIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA DE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

[...] yo también veo de los eventos que habemos tanta gente y luego nos vamos y no tenemos ni dirección, ni tenemos nada de nadie, entonces siento que entre veces los eventos son perdidos; entonces en los diálogos recuperar la memoria de las gentes que participamos, que sigamos como hilvanando, tejiendo ese hilo de la amistad que creamos, porque en esos diálogos también creamos amistades, nosotros no las conocíamos a uds y después se convierten también como en parte de la familia de nosotras, como si fueran de la familia, [...], sino que hasta todos esos muchachitos que estaban, los jóvenes que estaban en los colegios eran parte de mi familia porque es la familia del pensamiento también, de ese cambio que queremos hacer de pensamiento y es esa familia interesada en ese cambio tan grande que anhelamos [...]

Catalina Pérez, mujer participante de la experiencia de diálogos pedagógicos.

2.1. ANTECEDENTES

Dentro del Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” 2012-2016, se establecía la lucha contra la segregación social como uno de los ejes primordiales y prioritarios en la formulación de estrategias encaminadas al desarrollo de una política social y administrativa que contribuyera en la reducción de los condicionantes económicos, políticos, sociales y culturales que favorecen la persistencia de situaciones, prácticas y contextos de desigualdad y discriminación en el Distrito Capital.

En consecuencia se buscaba, a través de la política educativa del Gobierno de la ciudad, “garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes [...]” (PLAN DE DESARROLLO 2012-2016 "Bogotá Humana", 2012, pág. 28), con el fin de mejorar las oportunidades, principalmente, de la población de menores recursos que históricamente ha sido vulnerada en el goce efectivo de sus derechos²⁷. Es así como la apuesta por una educación pública de calidad se tornó estrategia fundamental de la Bogotá Humana, que por medio de la Secretaría de Educación Distrital (SED), en su Plan Sectorial de Educación (PSE), impulsó procesos de excelencia académica y formación integral en las Instituciones Educativas Distritales (IED), para reducir la brecha de calidad en la educación que se

²⁷ En este caso en particular nos referimos al derecho a la educación, lógicamente a través de la política pública enfocada en otros ámbitos y sectores la administración de turno buscaba mejorar la respuesta del Estado para garantizar el goce efectivo de todos los derechos de las poblaciones más vulnerables de Bogotá.

imparte en instituciones públicas con relación a la que se imparte en instituciones privadas. Esta estrategia entendía

[...] la calidad en la educación como un proceso que supone el aprendizaje integral para el buen vivir en dos aspectos esenciales: la formación académica y el desarrollo de capacidades para la ciudadanía y la convivencia. El buen vivir supone entonces una formación integral que incluye diversas facetas y un conjunto articulado de motivaciones, conocimientos, habilidades y actitudes que debe poseer una persona tanto en el ámbito ciudadano como en el académico, [lo que significa que], un proceso de educación integral debe incluir el aprendizaje de los saberes académicos y el aprendizaje de los saberes que posibilitan el ejercicio ciudadano y la construcción de convivencia (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, 2014, pág. 6).

Como parte de dichos procesos de excelencia académica y formación integral se creó el proyecto de inversión “Educación para la Ciudadanía y la Convivencia” (PECC), con el propósito de construir una estructura pedagógica, técnica y financiera que consolidara una Educación para la Ciudadanía y la Convivencia en la ciudad de Bogotá. El PECC se basaba en cuatro apuestas básicas para lograr dicho objetivo: el enfoque integral y contextualizado de la ciudadanía y la convivencia, que buscaba reconocer la importancia tanto de los saberes ciudadanos y para la convivencia como de los saberes académicos, fortaleciendo las capacidades que forman sujetos reflexivos y críticos que puedan transformar la realidad; la integración curricular de la ciudadanía y la convivencia, procuraba trascender el plano cognitivo involucrando el plano de lo experiencial para desarrollar aprendizajes significativos a partir de la integración de los conocimientos teóricos (matemáticas, física, química, sociales) con los saberes tradicionales y las prácticas ciudadanas y de convivencia cotidianas; el empoderamiento y la movilización, que hacía referencia a la generación de cambios pedagógicos en la educación política, es decir, a la posibilidad de desarrollar en la comunidad educativa capacidades para resignificar y afectar las concepciones frente al poder y sus lógicas establecidas tradicionalmente, lo que permitiría a dicha comunidad entenderse como protagonista de sus propias transformaciones; y la convivencia y construcción de relaciones armónicas, que se basaba en el reconocimiento del *otro* y la valoración de la diferencia dentro de la escuela, lugar en donde el conflicto, como una de las posibilidades de la interacción, puede ser una puerta para la generación de acuerdos y transformaciones (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL, 2014). Es en el marco del PECC, y por supuesto de su enfoque conceptual, que se firma el convenio No. 03559 entre la SED y el Caps para

ejecutar el componente de “Diálogos Pedagógicos”, la experiencia pedagógica que nos propusimos reconstruir en este documento.

2.2. LA EXPERIENCIA DE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS

En términos formales, es decir, en términos de las instituciones que participaron de la experiencia pedagógica, los diálogos pedagógicos son uno de los componentes del convenio de asociación No. 03559 impulsado por la Secretaría Distrital de Educación-SED y el Centro de Atención Psicosocial-Caps, en el que se buscaba construir una propuesta pedagógica para trabajar temas de paz y reconciliación dentro de la escuela, y fortalecer un plan educativo para la ciudadanía y la convivencia en un escenario de posconflicto²⁸. Deidamia García, gerente del PECC y funcionaria de la SED, describe el convenio de la siguiente manera:

El convenio surge de la motivación y el interés de encontrarnos con organizaciones aliadas con las que compartiéramos un esfuerzo, una vocación, una responsabilidad por trabajar en temas de paz y reconciliación. La Secretaría viene preguntándose ya hace algún tiempo, sobre la responsabilidad del sector educación en la construcción de la paz y en lo que puede ser el trabajo del sector educación en un escenario de post conflicto. Este convenio se enmarca en ese objetivo de trabajar desde el sector educación en la construcción de una nueva propuesta pedagógica, de nuevas propuestas en términos didácticos, para trabajar en un escenario de paz y de postconflicto. Y allí nos encontramos con CAPS, compartiendo un objetivo, un propósito común, uniendo la experiencia de la organización en función de su trabajo con familias y con organizaciones de víctimas y con personas y con actores que de alguna manera han estado vinculados o cercanas a una vida de conflicto y de violencia pero también de resiliencia y resistencia. Entonces nos encontramos

²⁸ El componente de Diálogos Pedagógicos se ejecutó en dos fases. En la primera fase participaron 36 colegios públicos de la ciudad de Bogotá y en la segunda 26 colegios nuevos a los que habían estado en la primera fase del convenio.

con CAPS en esa tarea y nos unen entonces estos propósitos, el de la Secretaría de construir educación y pedagogía para un escenario de postconflicto y también para la responsabilidad en este tiempo presente de educación para la paz, y el de Caps, de un trabajo muy, muy anterior en términos de personas, de actores, de víctimas, de trabajo en medio de la esperanza. Entonces aquí nos unimos en este propósito (información verbal)²⁹.

El convenio inicia a comienzos del año 2014 y se desarrolla en el marco de los diálogos de paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo)³⁰, su objetivo se materializa a través de cuatro componentes: galerías de la memoria³¹, memoriativas³², generación de paz³³ y diálogos pedagógicos, que involucraban temas de memoria, derechos humanos, conflicto armado, luchas sociales y pedagogía, que debían ser abordados por medio de diversos recursos artísticos, narrativos y teatrales en

²⁹ Entrevista concedida por GARCÍA, Deidamia. “Pedagogía para sanar y conciliar”. En Boletín u00CDN, Bogotá, No. 2, pág. 14-18, agosto, 2014.

³⁰ Proceso que venía siendo negociado desde el año 2012.

³¹ El componente de galerías de la memoria promovía la instalación de las galerías “Recuérdame” y “Somos Tierra”, muestras artísticas (esculturas, pinturas, telares, fotografías y videos) resultado del trabajo y del diálogo entre el Caps y víctimas del conflicto armado y del despojo territorial en el Putumayo, el Catatumbo y Montes de María. Las galerías fueron instaladas en tres colegios públicos de la ciudad que también participaron de los demás componentes del convenio, y buscaban sensibilizar a la comunidad educativa sobre los impactos del conflicto armado en diferentes territorios del país, así como visibilizar versiones diversas e incluyentes sobre la violencia política a través del lenguaje del arte. Por lo menos 4000 estudiantes de diferentes colegios de Bogotá visitaron las galerías.

³² Por medio del componente de Memoriativas la SED y el Caps buscaban acompañar diferentes procesos sobre memoria histórica, enseñanza de la historia reciente del país y del conflicto armado, y educación en derechos humanos y construcción de paz, que estaban en curso dentro de algunos colegios producto de la iniciativa de estudiantes o docentes. Este acompañamiento se hacía a través de encuentros con historiadores, organizaciones de víctimas, talleres que vincularan el arte y la incidencia política, y asesorías o visitas institucionales, espacios que estimularan la creación artística y el pensamiento crítico de lxs estudiantes.

³³ En cuanto al componente de generación de paz, que como proceso se venía desarrollando desde el año 2013, se buscaba, por un lado, impulsar espacios de reflexión y discusión con relación a temáticas como: construcción de memoria personal, local e histórica; análisis crítico de los medios de comunicación; las redes sociales y otras nuevas tecnologías como oportunidades para la organización y la circulación de información alternativa; análisis sobre espacios, subjetividades y lenguajes narrativos contemporáneos; y por otro, contribuir en la transformación de los imaginarios compartidos socialmente en torno a la paz. Este último objetivo se llevó a cabo a través de una convocatoria dirigida a colegios vinculados al proceso de Generación de Paz para que lxs estudiantes crearan y propusieran nuevos símbolos de paz por medio de procesos creativos y prácticas artísticas. La convocatoria, "La Nueva Generación de Símbolos por la Paz", recibía las propuestas de lxs estudiantes y éstas eran apreciadas y evaluadas por un grupo de artistas que acompañan el jurado calificador. Lxs ocho estudiantes ganadorxs hicieron parte de una excursión pedagógica relacionada con la memoria y la paz a Buenos Aires-Argentina y sus nuevos símbolos fueron expuestos en el evento de cierre del convenio.

diferentes colegios públicos de la ciudad de Bogotá, generalmente en los barrios más vulnerables. En este sentido, la intención específica del componente de diálogos pedagógicos era acercar a lxs estudiantes a lo que estaba sucediendo en la mesa negociadora de la Habana y propiciar un diálogo de saberes entre lxs niñxs, lxs jóvenes, lxs docentes y mujeres con historias de vida atravesadas por el conflicto armado y la violencia sociopolítica, pero también con una historia de esperanza y de construcción de paz, tal como queda consignada en el documento marco del convenio concertado entre el Caps y la SED:

Crear espacios de diálogo entre docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa con mujeres víctimas del conflicto armado, quienes a partir de su experiencia vital pueden dar cuenta no sólo de los hechos victimizantes que vivieron en el marco del conflicto armado, sino de las dinámicas e impactos que estos hechos provocaron a nivel individual y en su dignidad.

Estos diálogos buscan hacer énfasis en las luchas por la dignidad, la memoria y la reparación que las mujeres víctimas han emprendido como defensoras de derechos humanos; presentando los logros alcanzados y los retos pendientes para construir una paz duradera, de cara a un escenario de posconflicto.

Los diálogos pedagógicos, son espacios de diálogo en el contexto escolar, que permiten posicionar reflexiones críticas sobre la historia reciente del país y en especial sobre las violencias que la atraviesan, haciendo visible la necesidad de una memoria encarnada y situada, no sólo del dolor y las pérdidas sino de la construcción de sujetos políticos que aportan a la paz, por unas ciudadanías construidas a la luz del horizonte ético de los DDHH y la democracia (SED-Caps, 2014, pág. 16).

2.3. SENTIPENSANDO LA EXPERIENCIA

Por otro lado, desde el sentir y la vivencia, Carmen cuenta que *“Los diálogos, aparte de ser una enseñanza y aprendizaje, fueron una gran experiencia, donde tuvimos la oportunidad de encontrarnos con niños, jóvenes y docentes, los cuales nos brindaron su tiempo y disponibilidad para escuchar nuestras historias”* (narración)³⁴. Quienes nos encontrábamos dentro de ese espacio de los diálogos éramos veintiún mujeres lideresas víctimas del conflicto armado en Colombia, provenientes de diversas regiones del país, estudiantes y profesorxs de colegios públicos de Bogotá³⁵ y talleristas.

³⁴ Entrevista concedida por CAMPOS MARTÍNEZ, María del Carmen. Diálogos pedagógicos Catatumbo [02. 2019]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2019. Archivo .m4a (45 min.). A lo largo de este capítulo se distinguen las voces de las mujeres en letra cursiva.

³⁵ Se buscaba que los estudiantes fueran preferiblemente de los grados superiores de bachillerato (9, 10 y 11). Sin embargo, en los encuentros participaron estudiantes de todos los grados desde 6 a 11.

En ese encuentro la idea central era que las mujeres contaran una parte de su historia de vida a lxs estudiantes y se generara un diálogo, un intercambio que implicaba la escucha atenta de las historias de las mujeres y la interpelación respetuosa y curiosa de lxs jóvenes, por eso Berenice describe la experiencia de la siguiente manera:



Fotografía 1. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps. Intervención de Lilia Yaya, una de las mujeres participantes de los diálogos pedagógicos, en el Liceo Femenino Mercedes Nariño.

A ver, para describir un diálogo pues es un proceso de comunicación entre los jóvenes, los docentes, las que estaban en el momento del Centro de Atención Psicosocial, [...], porque era dar a conocer la historia de lo que tenía que ver con el conflicto, [...], de poder compartir nosotros como esa historia, de visibilizar un poco lo que no se daba a conocer, e importante a partir de las voces de nosotros como mujeres, como víctimas, como lideresas, como sobrevivientes a todo este conflicto que hemos sido (narración)³⁶.

Los diálogos también eran un espacio que nos permitía preguntarle a lxs estudiantes por la forma cómo se vive el conflicto armado en sus barrios, la existencia o no de actores armados legales o ilegales, de prácticas ligadas a la limpieza social, las

³⁶ Entrevista concedida por RODRÍGUEZ, Berenice. Diálogos pedagógicos Putumayo [11. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. Archivo .m4a (79 min.).

“batidas”³⁷ y por sus contextos en general, para así relacionar y reflexionar sobre dos realidades aparentemente distintas: la de las regiones y la de la ciudad, con el fin de confrontar esa idea tan arraigada de que en la ciudad no hay conflicto armado. Por lo tanto, tal como cuenta Luz Marina, el espacio de los diálogos también se constituía con la intencionalidad de

[...] poderle enseñar a los jóvenes cuál era el cordón umbilical, más o menos, que unía las regiones con la ciudad de Bogotá y el municipio de Soacha, que en este caso sería la vulneración y violación de los derechos humanos en las regiones, de diferentes índoles, por el conflicto armado como: violaciones sexuales a mujeres, niñas y niños y adolescentes, la desaparición forzada, masacres, homicidios, genocidios, reclutamiento de menores, trata de personas, secuestros; y esto da la posibilidad de enseñarle a los jóvenes de los diferentes colegios, de voz de las víctimas contar, la verdadera historia del conflicto armado colombiano [...] (narración)³⁸.

Esto, a su vez, nos permitía, al equipo de trabajo, tener un panorama más claro del país y de la forma cómo opera la guerra, inclusive dentro de los mismos territorios,

[...] y pues comparando una experiencia con la otra mirábamos nosotros que bueno desde la ciudad se vive lo que tiene que ver con drogadicción, lo de las bandas y dentro de los territorios que son los grupos armados al margen de la ley, desplazamientos, desaparecidos, el reclutamiento a los menores, bueno en fin tantas cosas que han sucedido, y que pues manifestábamos

³⁷ Las batidas se entienden como un procedimiento de reclutamiento adelantado de forma irregular por parte del Ejército Nacional, este procedimiento, relacionado con el cumplimiento de unas cuotas de alistamiento, es una detención arbitraria cuyo objetivo es reclutar jóvenes, generalmente de bajos recursos o en condiciones de vulnerabilidad, para la prestación del servicio militar obligatorio. Estas detenciones arbitrarias han sido consideradas por la Corte Constitucional como violatorias de la libertad personal y de la libertad de locomoción, derechos fundamentales de toda persona (Comité Permanente de Derechos Humanos, 2016).

³⁸ Entrevista concedida por BERNAL, Luz Marina. Diálogos Pedagógicos Soacha [11. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. Archivo .m4a (33 min.).

nosotros de que pues el conflicto también, de igual manera, se vive dentro de la misma ciudad, que no se mira así como tan arraigado como en los territorio, pero sí se vive un conflicto interno dentro de las mismas ciudades, [...], y también nosotros hacíamos un análisis donde prácticamente cuando sucedió el conflicto para quedarsen los paramilitares en cada uno de los territorios, mirábamos que era la misma hora, a la misma fecha y hicieron también lo mismo que hicieron acá en el Putumayo, en Catatumbo y lo mismo que en Montes de María, [...], tenían como la misma estrategia para ellos operar los grupos [...] (narración)³⁹.

Lo anterior va dando ideas sobre los significativos que podrían resultar, de parte y parte, los encuentros entre jóvenes estudiantes y mujeres de los territorios, “[...] pues se da a conocer un poco de esa historia que desafortunadamente los medios de comunicación no dan a conocer, [...], de los diferentes departamentos como más abandonados que está el Putumayo, Catatumbo, Montes de María [...]” (narración)⁴⁰. Pero como este ejercicio de reconstrucción narrativa se realizó con las mujeres participantes, con cinco de ellas, nos interesa poner de presente la importancia que las mujeres otorgan a la experiencia de diálogos pedagógicos, ya que ésta adquiere significación de acuerdo a su historia de vida y el trabajo que como lideresas desempeña cada una de ellas.

Para Catalina, por ejemplo, la importancia de los diálogos se hacía mayor teniendo en cuenta el momento histórico por el que estaba pasando el país,

[...] porque estos diálogos también jugaron un papel muy importante en el proceso de la paz, en lo que se venía desde el proceso de la paz, o sea era muy importante porque era bueno que los jóvenes supieran todo el proceso que se venía haciendo en Colombia, sobre todo en la participación de las mujeres en esa búsqueda de la paz, entonces para mí eso fue importante, fue

³⁹ RODRÍGUEZ, op. cit.

⁴⁰ Ibid.

una época histórica del país, tú sabes que eso también deja muchas huellas en la juventud, cuando ven que unas señoras están interesadas en un proceso que de pronto ya, ajá, ya uno está de medio día pa' bajo y a uno qué me va a importar la paz, no pero sí a uno le importa porque es el país, porque está todo lo de uno también ahí, lo de su historia, lo de su trabajo, lo de haber participado desde muy joven en estas luchas y que luego se dé un proceso de paz pues es muy interesante, entonces también ahí yo creo que fue muy, muy buena la época de los diálogos, porque también hicieron parte de todo este proceso, de la ruta del proceso de paz, [...], [y agrega], y para mí fue más valioso porque era un reencuentro todavía más, porque después de más de 20 años de estar fuera de mi país tener la oportunidad de conversar con jóvenes de Bogotá, con las compañeras de otros departamentos, también fue para mí muy valioso, [...], y también me sirvió porque a mí me dio más ánimo para continuar en el proceso de la organización, en el proceso de la paz y ver que hay gente interesada, de que no solamente seamos los campesinos los que estemos involucrados en esta tarea, sino que también sectores sociales de las ciudades y de las grandes universidades, personas con mucha sabiduría también que se vinculen al proceso de la paz y que también tengan en cuenta esos saberes de nosotros, de nuestras luchas, que nos tengan en cuenta no como una persona luchadora más sino como una persona que puede aportar en el proceso de un cambio de Colombia, eso a mí me sirvió bastante, en mi vida lo veo todos los días ese aprendizaje en los diálogos, en los diálogos con jóvenes, y no solamente con los jóvenes sino con el equipo que también estaba impulsando este trabajo de los diálogos en los colegios (narración)⁴¹.

⁴¹ Entrevista concedida por PÉREZ, Catalina. Diálogos pedagógicos Montes de María [09. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. 7 archivos .m4a (248 min.).

Por su parte Noris reconoce la experiencia como un momento de reactivación, no sólo de la memoria, sino también del trabajo de incidencia que como lideresa y mujer que vivió hechos de violencia asumió desde hace tiempo atrás,

[...] por lo menos para mí no aportaron en la memoria sino que reactivaron la memoria, y por qué digo que reactivaron la memoria, porque cada persona que hemos vivido como que ese episodio y esa experiencia llevamos esa memoria dentro de nuestro cuerpo, que la sabemos manejar es una cosa o que en ciertos espacios uno es capaz de compartirla también es otra cosa, pero, por eso digo, cuando se tocan estos temas no es más que hablar de la memoria o reconstruir la memoria, es como reactivar esa semilla que hay ahí, entonces yo pienso que fue como una reactivación porque yo había tomado un compás de un tiempo y yo dije ya no voy a hacer más incidencia y con los diálogos ¿qué pasó?, volví a hacer incidencia en todos esos hechos que habían pasado, y una incidencia pública, para mí fue una incidencia de denuncia, de visibilización, eso lo volví a retomar cuando los diálogos y salir de una cajita de fósforos donde decía -aquí me refugio-, pero volver a botarme como a esa luz pública (narración)⁴².

Luz Marina resalta varios aspectos con relación a los diálogos, desde la posibilidad de visibilizar esas otras historias de la voz de quienes las han vivido, hasta hacer un ejercicio de prevención con lxs jóvenes, pero además comparte una perspectiva muy interesante sobre los diálogos como espacio de elaboración del duelo, lo que cobra una relevancia considerable:

Creo que el trabajo que nosotros realizamos en estos colegios fue muy, digamos, sanador para nosotros los que estábamos contando la historia y nos ayudó a hacer un trabajo tanto físico como psicológico, pero también [dar] como unas alertas

⁴² Entrevista concedida por ASCANIO, Noris. Diálogos Pedagógicos Bogotá 3 [08/09. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. 3 archivos .m4a (325 min.).

tempranas a los jóvenes y de la misma voz de nosotros contarle el verdadero conflicto, no es solamente lo que los medios de comunicación han venido contando a su manera, mientras que nosotros como, digamos, víctimas principales del conflicto armado ehh ¡nadie puede hacer un relato igual al de nosotros!, [...], [además] los diálogos es una parte del trabajo que ya uno como víctima ya viene realizando, pues porque desde el momento de los hechos, del hecho victimizante, que nos obliga a salir a las calles a protestar, a las marchas, a compartir con otras víctimas; [entonces] creo que, [los diálogos], es uno de los temas que se vinculan dentro del proceso de elaboración, para elaborar el duelo para la denuncia pública, para la denuncia nacional y también para la denuncia internacional [...] (narración)⁴³.

Los sentidos y las significaciones dadas por cada una de las mujeres a la experiencia está atravesada por sus particularidades, por los aprendizajes y relaciones que hayan podido construir, los encuentros, reencuentros o desencuentros que vivenciaron desde el primer momento de socialización de la propuesta de diálogos hasta el cierre del convenio, y en cada uno de los elementos y sujetos que componen esta experiencia educativa.

2.4. LOS DIÁLOGOS A ESCENA

2.4.1. “[...] Y empezamos ahí como a tirarnos al charco [...]”: Encuentro de Socialización Y Preparación Del Componente De Diálogos Pedagógicos Con Las Mujeres Participantes

Hacia mediados del mes de marzo del 2014 “[...]se hizo un encuentro en regional, [convocado por el Caps y la SED, en el Parque de los Novios de la ciudad de Bogotá], con diferentes mujeres, pero también la invitación de algunas madres de Soacha [...]” (narración)⁴⁴, con el ánimo de socializar el sentido y los alcances del

⁴³ BERNAL, op. cit.

⁴⁴ Ibid.

componente, así como abrir un espacio para la retroalimentación, con las mujeres que iban a participar del mismo. Así lo recuerda Noris:

[...] lo que pasa es que, o sea, la propuesta ya, la iniciativa y todo ya lo tenían craneado, en ese primer encuentro que pasó, que esa propuesta la socializaron tanto el Caps como la SED y pues nos hicieron como el autoexamen a cada una de las que fuimos ahí, si nos parecía, si no le mediamos o no no le mediamos, pues muchas dijeron -bueno listo, sí vamos- y empezamos ahí como a tirarnos al charco y también como empezar a asimilar también todo ese proceso [...] (narración)⁴⁵.

Además, el encuentro, era un espacio para preparar colectivamente la metodología y dar los últimos detalles a las herramientas pedagógicas que se iban a utilizar, sobre todo a las cartografías:

[...] en ese primer taller que se realizó ahí fue donde se construyó la metodología que se iba a implementar, [nos preguntaron], qué proponíamos, qué nos parecía, en ese primer taller, que eso sí fue una cuestión más como de construcción, aunque ya tenían la iniciativa porque lo de las cartografías por departamento pues ya prácticamente las tenían elaboradas, [...], porque recuerdo que la del Catatumbo les quedó mal elaborada, no nos identificamos con la forma en que estaba hecha el departamento del Catatumbo, entonces empezamos también a cuestionarla y creo que le hicieron unas modificaciones muy muy poquitas [...] (narración)⁴⁶.

⁴⁵ ASCANIO, op. cit.

⁴⁶ Ibid.



Fotografía 2. El árbol socialización. 2014. Fuente: Archivo Caps. Durante la actividad “el árbol de la vida”, que se desarrolló en el encuentro de socialización y preparación de los diálogos, Emilce, una de las mujeres de Montes de María, compartió su dibujo de la Ceiba, uno de los árboles más comunes de su territorio. Sobre la foto Catalina comenta: “[...] Bueno y aquí tengo a mi amiga que también después de que hicimos el ejercicio cada quien pintó un dibujo, y Emilce pinta el árbol, [...], La Ceiba sí, como la importancia de la Ceiba porque es una madera muy fuerte [...]” (narración PÉREZ, op. cit.).

El encuentro contemplaba una metodología psicoterapéutica, por lo que se realizaron actividades que buscaban preparar a las mujeres psicosocialmente para el escenario de los diálogos. Para ello se facilitaron herramientas para el manejo de afectaciones a la salud integral desde la medicina alternativa (digitopuntura, ejercicios de respiración), se hicieron actividades de descarga emocional y relajación (masajes y dinámicas de grupo), ejercicios para la autoconsciencia de la propia voz y la

resignificación del relato con la intención de acompañar a las mujeres en la elaboración de la narración que iba a ser compartida en los diálogos: ¿qué quiero y qué puedo recordar?, ¿qué quiero visibilizar?, y ejercicios que provocaran la integración y la construcción de confianza entre las participantes; igualmente se invitó a las mujeres a dar un paseo por Bogotá, como una forma no sólo de conocer la ciudad, pues muchas de ellas era la primera vez que estaban en la capital, sino de reconocerla como un lugar en donde también se desenvuelven dinámicas en torno a la memoria.

2.4.2. La Previa De Los Diálogos

El desarrollo de los diálogos pedagógicos implicaba, en un primer momento, un proceso fundamental de convocatoria y concertación con los colegios. Este proceso era adelantado por las talleristas del proyecto, de la mano de gestorxs locales y del área temática de derechos humanos de la SED, quienes establecían los criterios de selección de los colegios. Una vez seleccionados los colegios por zonas⁴⁷ “[...] se contactaba el colegio, [...], si los del colegio estaban de acuerdo de la propuesta se las

⁴⁷ La ciudad de Bogotá está dividida en nueve zonas a saber: zona norte, nororiental, noroccidental, zona oriental, zona occidental, zona sur, suroriental, suroccidental y zona centro. Dentro del componente de diálogos pedagógicos participaron colegios ubicados mayormente en la parte sur de la ciudad.

planteaban cómo iba a ser [...]” (narración)⁴⁸, y se definían lxs responsables dentro de la institución educativa para coordinar todo lo necesario para la realización de la experiencia: fechas, horarios, instalaciones, etc.

Definidos los colegios, las zonas de la ciudad, las fechas y en general el cronograma, “[...] nos dividieron, [a las mujeres], por diferentes grupos o equipos de trabajo [...]” (narración)⁴⁹, porque la idea era que fuéramos a los colegios “[...] intercambiadas ¿no?, por ejemplo iba una de Montes de María, iba una del Catatumbo y una de Bogotá por ejemplo en un salón, y así, o todas cuatro íbamos, o sea todas las cuatro experiencias íbamos [...]” (narración)⁵⁰, Montes de María, Catatumbo, Putumayo y Bogotá, que eran los lugares de donde venías las mujeres, además de Soacha, un municipio del departamento de Cundinamarca cuya área urbana hace parte de la zona metropolitana de Bogotá. Esta dinámica de división del grupo de mujeres se hacía con el fin de poder llegar simultáneamente a varios colegios y que en los mismos se escucharan relatos de diversas regiones, lo que era posible gracias a los tiempos que disponibilizaban las instituciones educativas⁵¹, y a la logística detallada y preparación de la experiencia por parte del Caps.

Este último aspecto de preparación no es menos importante, pues era un momento que se daba al iniciar cada semana de trabajo en donde se buscaba organizar los tiempos y comunicar a las mujeres sobre los diálogos que se iban a llevar a cabo en esos días: en qué barrios iban a estar, qué colegios iban a visitar, de qué cursos iban a ser lxs estudiantes, cuánto tiempo necesitaban disponer, con quiénes iban a trabajar, entre otras informaciones que eran fundamentales para que las mujeres se sintieran tranquilas y parte integrante del proceso. Las mujeres reconocen este aspecto como parte del acompañamiento psicosocial:

[...] el tema psicosocial de los diálogos estuvo muy bien llevado pues porque, primero, nosotras teníamos encuentros para poder,

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ PÉREZ, op. cit.

⁵¹ En promedio un diálogo duraba dos horas, tiempo que debía ser organizado para que las tres o cuatro mujeres que estaban participando pudieran contar su historia de vida y que se desarrollaran las demás actividades propuestas.

primero, saber cómo era el cronograma de trabajo y más o menos cuáles eran los temas o el colegio al que se iba a trabajar y de esta manera sabíamos cuántas maquetas, [cartografías], podríamos conformar ese día, ya que las maquetas eran muy grandes y no podíamos trasladarlas todas para un sólo colegio, también creo que hubo una forma de distribución que se podían hacer los diálogos simultáneamente, que eso nos permitía llevarlos a diferentes colegios al mismo tiempo [...] (narración)⁵².

Ajá, bueno a nosotros cuando nos llevaban a los colegios, [...], las compañeras nos decían -de pronto se van a manejar así, estos se van a...- ya íbamos nosotras listas para que no nos fuéramos ni a desmoralizar, tampoco nos fuéramos a poner rabiosas [...] (narración)⁵³.

Parte de la logística y la preparación también era organizar qué mujeres, tanto de región como de Bogotá y Soacha, iban a participar en los diálogos concertados para esa semana, pues las veintiún mujeres no podían estar permanentemente en Bogotá por el tiempo de duración del convenio, que era más o menos de un año, debido a las agendas y compromisos adquiridos en sus territorios, no sólo con sus comunidades sino incluso con sus familias, su vida cotidiana y con ellas mismas, por eso rotaban semanalmente los viajes a la capital.

Además, por temas psicosociales, porque las jornadas de los diálogos eran pesadas, ya que había que cumplir con unas metas (un número de colegios visitados). Había días que iniciábamos a las 6:30 de la mañana recogiendo a las mujeres en la sede del Caps para desplazarnos a algún colegio e iniciar diálogos a las 8 am, y así hasta que se acabara la jornada de la tarde en los colegios, tipo 5:30 pm; eso quiere decir que llegábamos al Caps nuevamente a las 7:30-8 pm, dependiendo del tránsito, y a descansar, pues como a las 9 pm. Eran días agitados, no sólo por el corre corre diario, sino también por la energía que demandaban las situaciones emocionales y sentimentales que se suscitaban en los diálogos. Cada mujer tuvo una vivencia diferente de esa rutina:

⁵² BERNAL, op. cit.

⁵³ PÉREZ, op. cit.

¡Sí! Levantarse, sí, porque era que teníamos que cumplir una tarea, pero eso de levantarse temprano no me molestaba porque yo en el campo siempre sí he sido una madrugadora, echando las vacas pa' ordeñar y todo, y en Austria marcar tarjeta a las 6 en la fábrica donde trabajas y era frío más grande todavía que Bogotá, entonces también eso no era tanto obstáculo, [...], ¡No, yo no me sentía cansada porque a mí siempre me ha gustado hablar!, [dice Catalina entre risas], y siempre me gusta estar en actividad mejor que estar sentada (narración)⁵⁴.

Por el contrario, para Carmen la rutina era agotadora en muchos sentidos:

Recuerdo que nos reuníamos y conversábamos de cómo nos había ido, se decían muchas cosas que es muy difícil recordar; pero en algún momento expuse que terminaba demasiado cansada, era días muy extenuantes que me producía una gran carga psicológica, es decir que nos tocaba estar en varios colegios en un día, esto me producía un gran stres (narración)⁵⁵.

2.4.3. Los Diálogos In Situ: Metodología Del Componente De Diálogos Pedagógicos

Tras todo el proceso de preparación el equipo de trabajo estaba listo para comenzar con el desarrollo de las actividades dentro de los colegios, “[...] entonces se llegaba, ya sabíamos que estaba el espacio, a veces había que llegar a organizarlo, en otras partes estaba todo muy bonito bien organizado [...]” (narración)⁵⁶,

[...] estaba ahí el rector esperándonos o el director de clase de ese grupo, entonces bueno el director de clase presentaba al grupo ¿no? o sea al grupo que era el que llegaba primero, o sea

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

⁵⁶ ASCANIO, op. cit.

el grupo primario que serían los que nos esperaban a nosotros en Bogotá, y luego entonces nos presentaban a nosotros también, y nosotros nos presentábamos en el salón, quién era cada quien, entonces ahí empezábamos el diálogo [...] (narración)⁵⁷.

Siempre llegábamos a los salones y lo primero que hacíamos era ubicar y

[...] organizar las cartografías, [...], nosotros la armábamos, poníamos la cartografía y armábamos la cartografía y los pelaos nos empezaban a ayudar a armar también, los chicos participaban, era una cuestión participativa de nosotros y de ellos, nosotros les íbamos diciendo y ellos iban ayudando (narración)⁵⁸.

El espacio de diálogo, como tal, tenía varios momentos. Un primer momento de juego y distensión para lxs estudiantes y profesorxs que hasta ahora iban conociendo el espacio, “[...] para romper el hielo entonces se iniciaba primero con unas dinámicas, diferentes dinámicas se hicieron, [...], que el pin-pon, que el fútbol de las manos, bueno varias cosas [...]” (narración)⁵⁹,

[...] eso de los juegos era una integración que nosotros hacíamos junto con ellos, nos mezclábamos en los jóvenes, eso que el fútbol de las manos, ese fue un juego muy bacano, jeso era cuando llegaba golllll!, eso era integrado y todo bacano; sí yo siento que no era tan difícil romper el hielo y hablar del tema enseguida de que llegábamos porque era como una clase ¿no?, [...], [entonces] para mí no fue como tan difícil romper ese hielo porque ya cuando llegábamos ya estaba como que todo el territorio preparado, porque ya los profesores como que les habían dicho a sus estudiantes [...] (narración)⁶⁰.

⁵⁷ PÉREZ, op. cit.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ ASCANIO, op. cit.

⁶⁰ PÉREZ, op. cit.

Sin embargo, este era un momento para romper el hielo no sólo de estudiantes y profesorxs, sino también de las mismas mujeres, como cuenta Carmen:

Durante los diálogos jugábamos y hacíamos dinámicas para ir entrando en confianza, e ir controlando los nervios pues era todo un reto para nosotras estar en este tipo de espacios que no conocíamos y menos en una ciudad con unos colegios tan grandes, sin duda fue una experiencia y un gran desafío (narración)⁶¹.

Después venía el momento de presentación del Caps y el motivo por el cual estábamos en el colegio. Entonces, se pasaba a utilizar la metáfora de un viaje, de una visita a los territorios de donde venían las mujeres para presentarlas y ubicar geográficamente a lxs chicxs. Ahí comenzaba el viaje por la memoria de las mujeres, por sus historias de vida, “[...] nos íbamos presentando e íbamos participando las mujeres, [...], enseñando el territorio, el mapa [...]” (narración)⁶², “[...] en la cartografía pues se les presentaba el contexto, sobre el tema que se iba a hablar y se dejaba a veces que los pelaos de los colegios participaran, como otras veces empezaba uno a participar con ellos también ahí, a intercambiar [...]” (narración)⁶³.

Luego “[...] se hacían las exposiciones, cuando se hacía las exposiciones pues también se les daba la oportunidad a los estudiantes que ¿qué pensaban?, ¿cómo veían ellos la localidad, el colegio?, ¿qué pensaban del contexto de la ciudad? [...]” (narración)⁶⁴, y se abría el espacio para que lxs jóvenes



Fotografía 3. Miriam Diálogo. 2014. Fuente: Archivo Caps. En los diálogos las mujeres se apoyaban de la cartografía para contar sus historias de vida. En la fotografía se puede ver a Doña Miriam, oriunda de la subregión del Catatumbo, haciendo uso de esta herramienta pedagógica.

⁶¹ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

⁶² PÉREZ, op. cit.

⁶³ ASCANIO, op. cit.

⁶⁴ Ibid.

preguntaran o hicieran algún comentario si es que así lo querían y poco a poco iba desarrollándose el diálogo,

[...] los estudiantes también intercambiaban cosas con nosotros del conocimiento de ellos, lo que ellos sabían, [...], porque también era bonito porque los pelaos también hablaban y eso pa' nosotros fue muy interesante, [...], ellos también hacían preguntas de lo que no entendían, de lo que querían saber y pues ahí nosotros les explicábamos ¿no?, [...], y ellos cuando también preguntaban, [algunos], daban su nombre y decían de qué barrio eran y todo o si eran de Bogotá o no eran de Bogotá, si eran de otra parte del país también decían [...] (narración)⁶⁵.

En seguida, después de las reflexiones de lxs participantes, las mujeres, como símbolo de esperanza, de vida y de tejido, daban a lxs estudiantes una semilla de maíz en un canastico y les pedían a ellxs que a cambio, como símbolo de un trueque que también implica intercambio y diálogo de saberes, les escribieran unas palabras para ellas guardar la memoria de ese encuentro. Finalmente, las talleristas invitábamos a todxs lxs participantes a realizar una actividad de descarga para intentar alivianar la carga emocional que pudiera haberse generado por las narraciones de las mujeres. Generalmente lxs invitábamos a hacer un círculo y a gritar para liberar las emociones que estuvieran contenidas. Esto en muchos casos contribuyó a que algunxs estudiantes o profesorxs que se veían muy conmovidxs durante el espacio se fueran más tranquilos.

2.4.3.1. *Herramientas pedagógicas de los diálogos*

En general la metodología era muy bien recibida en los colegios y por todxs lxs participantes del espacio del diálogo, “*[...] habían momentos en que reíamos mucho, también bailábamos, cantábamos con las costumbres típicas de las regiones, en fin, pasábamos momentos muy lindos y amenos [...]*” (narración)⁶⁶, no sólo por las dinámicas que se desarrollaban, que invitaban a la participación de lado y lado, sino porque para las mujeres era muy fácil apropiarse de cada una de las herramientas pedagógicas

⁶⁵ PÉREZ, op. cit.

⁶⁶ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

propuestas y crear una empatía con lxs estudiantes, lo que hacía que la experiencia fluyera:

[...] lo de las dinámicas me parecieron que fueron muy acertadas, [...], también que las mujeres logramos integrarnos ahí con los estudiantes en la recocha y todo ese cuento, [...], esa metodología me gustó, claro que a veces había que hacerlo en un tiempo muy cortítico porque el tiempo iba volando y otras veces pues sí había la oportunidad de quedarsen mucho tiempo [...] (narración)⁶⁷.

Paralelamente al desarrollo del componente, las mujeres iban alimentando la metodología creativamente con propuestas de nuevas actividades y reorganizando los elementos que ya de por sí tenía, respondiendo a sus propias reflexiones sobre el espacio y sobre el mensaje que querían dejar, especialmente en lxs estudiantes, y a los tiempos, la infraestructura y múltiples situaciones que pudieran ocurrir en los colegios: “no siempre fue todo así, [...], en algunos hubo música en otros no, en otros se acudía más era a las dinámicas, a los juegos [...]” (narración)⁶⁸, “[...] en algunos lugares, por ejemplo, en un colegio yo no charlé sino que di una canción, por ejemplo, entonces la canción hablaba por sí sola y la analizaban los pelaos [...]” (narración)⁶⁹. Sin embargo, la metodología proponía tres herramientas pedagógicas que eran fundamentales para el desarrollo de los diálogos pedagógicos y que siempre estuvieron presentes en todos los colegios.

2.4.3.1.1. Un viaje por la memoria

Uno de los momentos del diálogo, como ya se mencionó, era el uso de la metáfora de un viaje para introducir a lxs estudiantes en las narraciones de las mujeres. Recuerdo que les decíamos a lxs jóvenes que nos íbamos a ir en un bus, que íbamos a viajar treinta horas, como a veces les tocaba a algunas de las mujeres para estar en Bogotá, como una forma de que entendieran el esfuerzo que ellas hacían para estar con ellxs. Lxs

⁶⁷ ASCANIO, op. cit.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ PÉREZ, op. cit.

chicxs se emocionaban, pero apenas se hacían la idea de tener que viajar treinta horas en un bus comenzaban a protestar y a decir que nos fuéramos en avión. Finalmente se armaba el viaje y se les creaba una expectativa. Catalina recuerda el cuento que les echábamos, que era más o menos así:

[...] la pedagogía me gustó mucho, [...], porque Angie, [una de las talleristas], rompía el hielo, ella era la que hablaba, [...], ¡ah! ella decía -¡vamos a hacer un viaje por estos territorios!- que eran Montes de María, el Catatumbo, el Putumayo y pues el trabajo de las madres de Soacha, -entonces en esa maleta ¿qué llevarían?- y empezaban ellos, [...], los pelaos a decir ¡no! llevamos una libreta, llevamos libreta, llevamos cámara, según el clima, llevamos vestido de baño y así, cada quien en su maleta echaban sus cosas para el viaje que íbamos a hacer, Angie lo ponía que íbamos a hacer un viaje, y el viaje era todo lo que nosotros le íbamos a contar a ellos del territorio, de Montes de María, de cada región que estábamos presentes allí [...] (narración)⁷⁰.

Era un viaje simbólico por las memorias de las mujeres, las memorias de sus vidas, de sus territorios, de sus familias, de sus luchas y de sus organizaciones. Por eso ante la densidad que pudieran presentar las narraciones era necesario distensionar el ambiente para lxs estudiantes y disponerlxs en una actitud de escucha activa, para que las mujeres no se fueran a sentir violentadas; por lo que la metáfora del viaje resultaba ser, incluso, una herramienta psicosocial:

[...] y la atención psicosocial no solamente para nosotros como víctimas sino el preparar a los jóvenes para recibir las historias de aquellas mujeres regionales, creo que fue una metodología en la parte psicosocial muy bien manejada porque no empezábamos a tocar el tema del conflicto ampliamente sino como especie de

⁷⁰ Ibid.

*una historia, de un cuento, de una invitación a un viaje departamental [...] (narración)*⁷¹.

2.4.3.1.2. Las cartografías

Para desarrollar los diálogos nos apoyábamos en unas maquetas grandotas en relieve⁷², a las que llamábamos cartografías, que representaban los territorios de donde provenían las mujeres, por lo tanto funcionaban como mapas, “[...] *estos mapas también fueron muy bien hechos porque de cada región hicieron el mapa, entonces para nosotros también fue muy interesante, y también ves tú la participación de los niños en el mapa ¿no? [...]*” (narración)⁷³.

Sin embargo, las cartografías no sólo representaban el espacio físico de los territorios, pues los elementos que se disponían sobre ellas (figuras de edificios, casas, hospitales, escuelas, alcaldías, animales, personas -tanto civiles como militares-, árboles, cultivos, etc.) eran ubicados por lxs participantes de los diálogos de acuerdo con su territorio de origen. Ésta era una manera de indagar por cómo las



Fotografía 4. Galería Francisca. 2014. Fuente: Archivo Caps. Francisca, una de las mujeres reasentadas en Bogotá, organizando una cartografía previo a un encuentro con estudiantes.

mujeres y lxs estudiantes percibían su territorio y cómo se ubicaba la guerra en el mismo, entonces la cartografía se convertía en un recurso de apoyo a la narración: “*la cartografía fue muy buena porque entonces nosotros marcábamos los sitios donde llegaron los paracos, donde estaba la guerrilla, como era por ejemplo el caso de nosotras [...]*” (narración)⁷⁴.

⁷¹ BERNAL, op. cit.

⁷² En el informe de ejecución que Caps entregó a la SED consta que las cartografías medían 1.35 metros de ancho por 1.80 metros de largo y tenían punto máximo de relieve de 28 cm, como para hacerse una idea de éstas.

⁷³ PÉREZ, op. cit.

⁷⁴ Ibid.

En un diálogo siempre debía haber por lo menos dos cartografías: una del territorio de las mujeres que iban a contar su historia y otra de Bogotá, para que lxs estudiantes se integraran armándola y dándole sentido incentivadx por las mujeres y las talleristas. Aunque incentivarlxs no era muy complicado porque era una herramienta que creaba expectativa en lxs chicxs, que siempre llegaban preguntando qué era eso, de dónde era, cómo se hacía, de qué materiales estaba hecha. En fin, las cartografías eran una herramienta pedagógica fundamental para los diálogos, así lo reconoce Noris:

[...] pero como pedagogía y metodología las cartografías a mí me encantaron mucho, me parecieron que, [...], facilitaban para uno empezar a contar la historia, eran llamativas, porque alrededor de eso también como que se iba animando y motivando a la gente, la gente se involucraba muy fácil, o sea eso me pareció como bonito, [...], sí y creo que prestaron como mucha, pues era un trajín lidiar cada vez de un lado para otro, pero sí fueron un material como esencial en ese momento (narración)⁷⁵.

2.4.3.1.3. El trueque

El trueque era el momento final del espacio de diálogo. Era anunciado por las talleristas como un regalo que las mujeres habían querido llevar a lxs estudiantes, para continuar tejiendo esa memoria no oficial del país y dejar sembrada una semilla de esperanza en ellxs, “*[...] en esa semilla te están entregando lo que estamos hablando, que no se muera la semilla de los diálogos, sino que continúe [...]*” (narración)⁷⁶, y se les decía que ojalá ellxs pudieran ser hilo para contribuir en ese tejido social de la memoria, contándole a sus cercanxs sobre las mujeres y las historias que habían escuchado en esos diálogos. Simbólicamente se entregaba un canasto evocando el tejido y una semilla de maíz como recordación de nuestrxs ancestrxs indígenas y campesinxs, y se les pedía que hubiera un trueque, por lo que lxs estudiantes a cambio entregaban a las mujeres unos papelitos con mensajes cortos en donde expresaban lo que querían decirles a ellas o decir sobre la actividad. Al respecto cuenta Noris:

⁷⁵ ASCANIO, op. cit.

⁷⁶ PÉREZ, op. cit.

[...] otra parte que fue súper bonito y que fue como interesante es en crearle esa imaginación a la gente en que -mira a uds se les deja un recuerdo acá, pero nosotras también tenemos que llevarnos un recuerdo y queremos dejar el tema del trueque-, entonces y que fue muy simbólico la canastica con las semillas, que ellos escribieran mensajes, habían emociones muy lindas de algunos estudiantes que afuera de eso sacaban algo que fuera propio de ellos y entonces llegaban y se lo entregaban a uno para que se lo llevara de recuerdo (narración)⁷⁷.

Para las mujeres era un momento muy emotivo, unas iban entregando el regalo y otras recibiendo los mensajes de lxs estudiantes. Cuando ya se acababa el diálogo se sentaban a leer los papelitos o los leían en el carro que nos transportaba. Para ellas eran muy importantes las palabras que lxs jóvenes compartían, porque además eran palabras de reconocimiento:

Y pues para nosotros como mujeres víctimas de este proceso, de los diálogos pedagógicos, pues fue una experiencia muy bonita, muy chévere donde los jóvenes también pues por medio de papelitos, ellos expresaban, [...], cada mensaje decía muchas cosas, donde decían que las mujeres de este proceso en los diálogos nos decían que éramos berracas, que éramos valientes, que después de haber sufrido tanto en nuestros territorios y venir a contar una historia de esas del conflicto armado, que la verdad pues nos respetaban mucho, la otra también decían que ellos admiraban que estuviéramos ahí dentro de este proceso, y a veces también algunos nos regalaban un abrazo de ver de que pues nosotros les dábamos a conocer parte de una historia que ellos nunca pensaron que se había vivido acá en Colombia y más acá en esta parte del Putumayo, Catatumbo y Montes de María, que no se miraba ese tema de conflicto y que ellos [no sabían], quizá

⁷⁷ ASCANIO, op. cit.

también porque no les daban a conocer esa parte de la historia [...] (narración)⁷⁸.

2.5. LXS SUJETXS RESPONSABLES DE LA EXPERIENCIA

Contar con un equipo de trabajo en el que se pudieran tejer relaciones de confianza, diálogo, afecto, en donde fluyera la comunicación y se trabajara por un objetivo común, que iba más allá de lo laboral, fue fundamental para que la experiencia de los diálogos fuera tan significativa. Cabe aclarar que la SED y el Caps como ONG también eran responsables de la experiencia, sin embargo no participaron de esta reconstrucción porque el objetivo es visibilizar y privilegiar las voces de las mujeres que llevaron a la práctica el componente de diálogos pedagógicos.

2.5.1. El Caps Y Las “Talleristas”

El Caps, o ‘la casona’ como cariñosamente le decimos las personas que hemos sido cercanxs a este espacio, es un proyecto de trabajo colectivo fundado hace más de 15 años, durante los cuales ha trabajado en la defensa de los derechos humanos y el acompañamiento psicosocial a comunidades campesinas, indígenas, afrodescendientes, así como a organizaciones de mujeres y jóvenes en diversas regiones de Colombia, generalmente regiones apartadas del centro del país y que viven contextos sociopolíticos muy agitados por causa del conflicto armado. Justamente la parte ejecutora del convenio de asociación con la SED fue el Caps, “[...] quien lo manejó tan bien, [porque] han conocido pues parte de ese proceso [organizativo] durante mucho tiempo que han estado trabajando también con nosotros en el territorio y que todo esto pues permitió avanzar con este proceso [...]” (narración)⁷⁹ de los diálogos pedagógicos.

El Caps trabaja con una concepción de acompañamiento psicosocial más amplia, que implica no sólo el acompañamiento médico y psicológico, sino también a procesos políticos y sociales, es decir, también hay un acompañamiento a nivel comunitario, organizativo y familiar. Igualmente trabaja con un enfoque de salud integral y medicina alternativa, que vincula las prácticas y saberes ancestrales, y concibe al ser

⁷⁸ RODRÍGUEZ, op. cit.

⁷⁹ Ibid.

humano como una totalidad en donde se integra lo físico, lo emocional y lo espiritual, permitiendo una mirada más holística sobre la forma como la guerra afecta a lxs sujetxs, sobre todo en los niveles más imperceptibles.

Este acumulado de trabajo en campo y la experiencia del Caps con las comunidades fue un aspecto relevante para las mujeres a la hora de ejecutar el componente de diálogos, no sólo por la confianza que les generaba trabajar con las personas que han acompañado sus luchas y con ello parte de su vida, sino por el compromiso que Caps ha asumido a lo largo de los años visibilizando esas otras voces de las regiones, voces que no son protagonistas en los ámbitos que se suponen relevantes de la vida nacional, tal como reiteran algunas de ellas:

[...] esos diálogos son para mí muy interesantes, yo aprendí muchísimo y yo valoro a las personas que plantearon esto como a Ángela, [directora del Caps], a todos esos del Caps, a Pacho, [coordinador del convenio], a todo el equipo, a todas uds, a los muchachos, como también interesados en toda esta memoria pérdida [...] (narración)⁸⁰;

[...] y agradeciendo también pues por el tema de los procesos que ha tenido [...] el Caps, que han sido procesos muy hermosos en el tema de hacer escuchar las voces a nivel de lo nacional, dando a conocer las diferentes historias con las diferentes mujeres que hemos venido dentro de esos procesos, y que a raíz de eso pues son procesos que se han hecho muy bonitos, que se ha trabajado con los jóvenes, donde prácticamente se desconocía lo que tiene que ver con parte del conflicto armado en estas zonas del sur de Colombia, porque uno, pues poco se nombran y la otra es son muy apartadas de lo central, entonces eso permite de que pues mucha de la gente de allí de esta zona desconozca todo lo que pasa acá dentro de los territorios, [...], Entonces yo creo que el proyecto de los diálogos pedagógicos fue una experiencia muy

⁸⁰ PÉREZ, op. cit.

bonita, tanto para las mujeres que estuvimos en el proceso como víctimas, que dimos a conocer nuestra historia, como para los jóvenes también que nos escucharon de cada uno de los Colegios Distritales de la ciudad de Bogotá, y además de eso de quienes ejecutaban el proyecto, que es el Caps, el Centro de Atención Psicosocial, que permitieron, [...], llevar ese proyecto en la presentación, en la formulación y en la ejecución para que se diera y se conociera un poco como esa historia tan importante que pues no se ha escuchado [desde] las propias voces [...] (narración)⁸¹.

Particularmente, yo conocí el Caps hace 6 años. Me había graduado de la universidad y no conseguía trabajo, así que un día mi mamá me dijo que fuéramos a visitar a una amiga de su infancia que tenía una ONG, a ver en qué me podía ayudar. Y así fue... aunque Ángela, la amiga de infancia y directora del Caps, y mi mamá no se veían hacía mucho tiempo, cuando se encontraron fue como si nunca se hubieran dejado de ver. Ese día Ángela me recibió muy bien, me escuchó y me preguntó por mis recorridos, los temas en los que había trabajado y lo que quería hacer. Sin embargo, en ese momento el Caps no tenía ninguna vacante para ofrecer.

Fue hasta octubre del 2014, casi año y medio después de mi primera visita al Caps, que Ángela me llamó y me ofreció trabajar en la segunda fase del convenio de asociación del proyecto de diálogos pedagógicos. Si bien el proyecto había iniciado en febrero de ese año y se había terminado en septiembre, la SED quería hacer una adición de dos meses en la que participaran, por lo menos, 15 colegios nuevos a los que habían estado en la primera fase del convenio. No obstante, en ese momento, el equipo del Caps que estaba al frente del proyecto no tenía condiciones para asumir la adición por los múltiples compromisos y tareas que habían quedado de la fase anterior. Decidieron, entonces, abrir el espacio a tres personas que se encargaran de la ejecución del proyecto de adición, y ahí fue que yo entré a formar parte del equipo del Caps.

⁸¹ RODRÍGUEZ, op. cit.



Fotografía 5. Diálogo 21 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps. Socialización de la metodología de los diálogos pedagógico con el equipo de la SED.

cuando era la hora del desayuno o del almuerzo, introducíamos la actividad, acompañábamos y apoyábamos a las mujeres durante la misma, entre otras tantas cosas que salieran de improvisto, porque así eran los diálogos, impredecibles, nunca se sabía qué podía pasar o qué teníamos que hacer frente a las reacciones de las personas con las que estábamos trabajando. Sumado a lo anterior, también dinamizábamos el encuentro, facilitábamos el diálogo haciendo preguntas generadoras a lxs jóvenes, y ayudando a responder las preguntas que ellxs hicieran y que en ocasiones las mujeres no sabían cómo responder. Frente a ese acompañamiento que hicimos como talleristas Catalina dice,

Sí era muy positiva, pa' mí fueron muy positiva eso porque uds eran las que animaban a eso, o sea cuando nosotras tomábamos la palabra ya uds ya han hecho una gran como animación en el grupo de estudiantes y eso es muy bueno, de la forma como te presentan, como ellas nos resaltaban a nosotras, éramos unos personajes, entonces yo vi muy bien la participación de uds, de las que nos llevaban y pues nos ponían en el puesto que ellas veían que debíamos estar nosotras, entonces ajá los estudiantes cuando iban a hablar con nosotros sabían que iban a hablar con unas señoras así y así y todo, y también ellas no solamente nos resaltaban sino que mostraban como ese sacrificio que nosotros hacíamos pa' estar ahí, como ese interés que teníamos que ellos supieran nuestra problemática o la problemática del país, que no era na' más el problema de nosotras sino que eso era un problema bravo en Colombia ¿no?, entonces eso era chévere

porque nos abría también a nosotras mucho espacio, [...], y otra cosa que estuvieron pendientes también de nosotras, si teníamos algo, una enfermedad, algún dolor, algo, también estuvieron pendientes, entonces uno se sentía bien, [...], entonces todo eso uno se siente que la gente también está pendiente de uno ¿no? [...] (narración)⁸².

Éramos las encargadas de que todo saliera como estaba previsto y para ello había que cumplir no sólo funciones logísticas, que eran de suma importancia por más mínimas que parecieran, sino que también debíamos ser la compañía de las mujeres y lxs estudiantes durante los diálogos. Esto significaba hacer el acompañamiento psicosocial, que era uno de los enfoques que se había planteado el Caps dentro del componente, dados los hechos de violencia que eran narrados y la densidad de la experiencia de las mujeres:

Durante los diálogos, surgían momentos muy tristes tanto para nosotras como para los que estaban allí, pues se tocaban temas muy dolorosos, y eso para nosotras se convertía en una carga emocional muy grande, era volver a remover sentimientos de dolor y tristeza...pero afortunadamente contábamos con el acompañamiento psicosocial del CAPS, pues eran ellos los responsables directos de nuestra seguridad física y emocional; estas personas sabían lo que tenían que hacer en algún momento que sucediera algo difícil y conmovedor, y si sucedieron cosas entre ellas chicas y chicos que lloraban sin parar igualmente nosotras y ese era precisamente el trabajo de las chicas del CAPS, asumir esta responsabilidad (narración)⁸³.

El espacio del diálogo era un momento en el que las mujeres expresaban de manera pública memorias que, en algunos casos, habían sido cuidadosamente guardadas, lo que implicaba (re)cordar, que como bien dijo Galeano, es volver a pasar

⁸² PÉREZ, op. cit.

⁸³ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

por el corazón, re-vivir el hecho traumático y resignificarlo simbólicamente. Narrar lo que pasó significaba, entonces, abrir el corazón, por lo menos así lo vivió Noris:

[...] porque es que cuando tú hablas, ¡imagínese!, cuando tú hablas empiezas a remover todo, todos los recuerdos y las emociones, y a sentir ese momento de esa historia que viviste, [...], cuando hicimos esto, [los diálogos], aprendí de que uno nunca olvida, que todo eso está ahí guardado, que uno lo que hace es aprenderlo a manejar pero está guardado, de que llega un momento que como que te cortan la herida, te echan limón y sal y eso te duele, te arde, [...], pero también lo teníamos muy claro que eso hacía parte de nuestra esencia, que sabíamos que íbamos a tocar fibras ahí, que íbamos a traer recuerdos y éramos conscientes de que en esa forma también nos íbamos a manifestar, donde íbamos a llorar, donde íbamos a sentir mucha tristeza, donde nos íbamos a reír pero también de que íbamos a sentir esa impotencia, [...], pero para nosotras era normal porque eso hace el llorar, el reír, el sentirse uno triste, ya hace parte, eso ya se convirtió como algo propio de esa dinámica en lo que uno ha tenido que vivir [...] (narración)⁸⁴.

Catalina comparte esa vivencia que expresa Noris,

No, lo que pasa es que en los diálogos se siente uno como que le viene ese recuerdo y tú te pones triste, parece que es otra vez revivir la llaga, [...], contando y contándolo, pero eso es bueno porque nosotros no podemos olvidar eso, la historia no se puede olvidar, entonces si tú no la cuentas no queda, entonces, aunque a uno le dé sentimiento y entre veces ganas de llorar, sí, pero es verdad que uno otra vez revivir esos recuerdos es un golpe macho que te da, es un dolor, pero estás cumpliendo una función también que es dejarle esa historia a otras personas que no la conocen, y

⁸⁴ ASCANIO, op. cit.

eso también tiene un valor, tiene para nosotros un dolor porque yo sé que la mayoría de las mujeres sienten eso, porque algunas personas tienen que tener incluso alguien que las apoye allí en ese momento, para cuando estás contando, es un dolor pero es un dolor que también se vuelve alegría cuando tú sabes que dejaste eso en alguien que lo va a valorar ¿ves?, eso también se convierte en vida, en fuerza, en músculo, como decimos nosotros, en carnecita para hablar, entonces eso también tiene su, tiene algo negativo que es eso que te pones a recordar otra vez [...] (narración)⁸⁵.

Esto generaba muchas sensibilidades entre las mismas mujeres, entre lxs estudiantes y por supuesto entre las talleristas. Más de una vez me vi con las lágrimas a punto de caer, sin embargo, era yo quien en ese momento debía ser apoyo para Sonia, para Doña Miriam, para Lilia, para Noris o para Luz Marina, con una mirada, una sonrisa o tomándolas de la mano; debíamos acompañar el llanto, si lo había, y evitar que la situación se desbordara utilizando herramientas de acupresión y respiración, y abriendo espacios de expresión de las emociones experimentadas. Lo mismo ocurría con lxs estudiantes, nosotras estábamos ahí para ayudar a tramitar y contener cualquier situación aguda que se desatara.

Este acompañamiento a las mujeres, con quienes pasábamos más tiempo, fue forjando un espacio de confianza y de vínculo afectivo que se traducía en la complicidad que teníamos en los diálogos. Con miradas y gestos ellas nos avisaban que algo no estaba bien o que necesitaban alguna cosa, y así mismo nosotras les avisábamos que el tiempo se nos iba acabando, que ya debíamos ir cerrando o intentábamos hacerlas sentir seguras. Otro aspecto que fue importante en la construcción de confianza con las mujeres fue el posicionamiento político de nosotras frente a las experiencias narradas por ellas. Ciertamente en medio del trabajo una no es solamente la tallerista, sino que también se expresa mi sujeta política, esa que asumió un compromiso ético-político en su que-hacer profesional y personal con los sectores populares, más vulnerados y, por supuesto,

⁸⁵ PÉREZ, op. cit.

con las víctimas de este conflicto armado que tanto nos ha desangrado. Es ese sentido Luz Marina dice,

Bueno yo digo que cuando se inició el proyecto hubo una conexidad tanto con las ejecutoras como con las personas constructoras del proyecto, creo que la unión hace la fuerza y fue un trabajo que nos permitió, digamos, conformarnos como familia, [...], Sumándonos a la, digamos, a la opinión de las personas que nos estaban apoyando en los diálogos, creo que es como una complicidad positiva para poderle brindar a estos jóvenes, y bueno las personas que nos acompañaron o que nos dirigieron el proyecto fueron personas que tenían un pleno conocimiento de lo que estábamos haciendo en este momento y fue un trabajo enriquecedor, pues yo lo siento así porque yo me enriquecí de todas y cada una de las mujeres regionales, pero también de los criterios de cada una de las personas que nos orientaron y nos acompañaron en este trabajo (narración)⁸⁶.

Para mí fue muy importante entrar al Caps, no solamente porque fue el primer trabajo formal que tuve, sino por el espacio de aprendizaje, la amistad y el aprecio que sentí. Fue muy fácil adaptarme y entrar a ser parte del equipo de la Casona porque era un lugar en el que me sentía muy cómoda con el ambiente de trabajo, que era muy chévere, tranquilo y divertido; y con los enfoques metodológicos del componente que recogían aportes de la IAP y la Educación Popular (EP); así como compartía los posicionamientos ético-políticos y las pretensiones de transformación de nuestra realidad. Además, gané muchas amigas trabajando en los diálogos. El grupo de talleristas siempre se la llevó muy bien y logramos construir una amistad que va más allá del espacio de trabajo. Son todas mujeres muy valiosas que hacen parte de mis recorridos, de mi tejido, de mis círculos de mujeres y de mi construcción subjetiva. Son mujeres con las que se comparte la vida.

2.5.2. Las Mujeres

⁸⁶ BERNAL, op. cit.



Fotografía 6. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps. Mujeres y talleristas de paseo por Bogotá.

En el componente de diálogos pedagógicos participaron veintiún mujeres lideresas víctimas del conflicto armado en Colombia, con las que tuve la oportunidad de trabajar y compartir. Estas veintiún mujeres eran fundamentales dentro del proyecto, ya que eran quienes iban a los colegios a contar sus memorias sobre la guerra, su historia de vida, la de sus familias, vecinxs y conocidxs, como recuerda Catalina:

Pues dentro del diálogo contaba toda mi experiencia como mujer campesina, sobre las luchas campesinas, la participación sobre todo de la mujer en las luchas, también hablaba un poco de mi experiencia en Europa y del exilio, y todo lo que pues yo aprendí por intermedio de la organización con otros compañeros y con otras compañeras de la organización, y con jóvenes también de los territorios [...] (narración)⁸⁷.

Hablaban sobre la situación económica, social y política de los territorios, sobre la presencia del Estado en los mismos, sobre los hechos victimizantes, el desplazamiento, la ruptura del tejido social y las violaciones a los derechos humanos,

⁸⁷ PÉREZ, op. cit.

[...] porque estábamos contando la historia de las regiones desde antes de vivir personalmente el conflicto y después de haberlo vivido y lo que en realidad en este momento hemos tenido que afrontar, [...], donde se le empezaba a contar primero qué clase de departamento era ese, cómo se vivía en diferentes épocas y de ahí entonces se empezaba muy lentamente a contar cuáles eran los daños que se empezaron a ver, hasta que el conflicto totalmente afecta tanto a la región como a las mismas familias y la destrucción de aquellas, digamos, núcleos familiares que fueron afectados,[...], pero también las mujeres de Bogotá y Soacha reforzaban contando cómo el desplazamiento de las regiones obliga, muchas veces a las víctimas, a llegar a Bogotá y a Soacha porque son, [...], dos puntos receptores del desplazamiento a nivel nacional (narración)⁸⁸.

El espacio de los diálogos se constituía como un escenario en donde las mujeres podían hablar de su experiencia como sujetas reales y contextualizadas, *“[...] eso fue también muy bueno, tú no hablabas sino de lo que tú sabías, entonces eso fue muy interesante, y las preguntas que nos hacían los jóvenes las sabíamos responder porque te hablaban del tema que tú conocías [...]”* (narración)⁸⁹. Por eso, dice Noris,

[...] mi participación directamente era que compartiera ese testimonio y esa experiencia del trabajo de regiones y hablar un poco del tema de todas esas vivencias de violación de los derechos humanos, y entonces tocábamos ahí varios temas porque eso daba pa' hablar de tantos temas, entonces, [...], nos tocaba el tema de desplazamiento, desaparición forzada, de masacres, quiénes las cometían, cuál intencionalidad había detrás de eso, esa como era la carreta, [lo dice sonriéndose], que se echaba en todas partes [...] (narración)⁹⁰.

⁸⁸ BERNAL, op. cit.

⁸⁹ PÉREZ, op. cit.

⁹⁰ ASCANIO, op. cit.

Así mismo, reconstruían el paisaje físico y cultural de los territorios a partir de sus narraciones, con las que buscaban transportar a lxs jóvenes a sus realidades, porque “[...] también se trataba de dar a conocer nuestra forma de vida, lo hermosa que es nuestra región y las grandes riquezas que tenemos [...]” (narración)⁹¹,

[...] y hablar un poco del contexto del departamento, era decir en qué era rico, de hablar de la diversidad, hablar de toda la riqueza que tenía en minerales, llegábamos a hablar hasta de las multinacionales, cuál era el interés en llegar y apropiarse de los recursos naturales, bueno era una carreta como muy extensa que uno le daba ese tiempo sólo para hablar ahí [...] (narración)⁹².

Entonces, -agrega Catalina-, nosotros explicábamos todo lo de la violencia, pero también explicábamos las cosas buenas, la comida, el folklor, todo lo que también se daba en las regiones, y que pues también no nos quedábamos también en el llanto de la violencia sino que también entonces ya venían, [...], las organizaciones sociales que éramos nosotras mismas, de la resistencia, de la búsqueda de la solución del problema de la guerra, tratando de buscar la cuestión del cambio de vida económico y lo más que nos interesaba era el territorio, el regreso al territorio, [...], también eso es muy importante porque solamente no contar la desgracia sino también las cosas bellas, la comida, los cultivos, la tierra, cómo es la tierra, todo, eso era muy bonito, sí, que no solamente hablábamos de la desgracia sino también de las ganancias, del saber, [...], y también con la esperanza de que ellos, [los estudiantes], también tomaran en cuenta todo lo que nosotros le hablábamos, para que ellos también lo pusieran en la cuestión de su vida o de su profesión, o sí, sí, la gente también lo viera en su diario vivir, que no sólo ellos en su ciudad Bogotá tenían problemas sino que los problemas también están en otros territorios, y también hay alegría en otros

⁹¹ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

⁹² ASCANIO, op. cit.

*territorios, y también hay valores en otros territorios [...] (narración)*⁹³.

Indudablemente eran esos relatos los que permitían que se generara un ejercicio de contrastación, ese diálogo con lxs jóvenes, sobre las condiciones de vida en una ciudad como Bogotá y otras regiones más apartadas del centro del país. Por ello su presencia era tan significativa, pero además estas mujeres eran realmente unas “coequiperas”, ayudaban en todo lo que podían para que el espacio fuera propicio para el desarrollo de la actividad: organizaban los salones, dirigían algunas actividades, disponían las cartografías, ayudaban a las talleristas a orientar la reflexión, jugaban con lxs estudiantes, lxs incentivaban para que participaran, les hacían preguntas, lxs sacaban a bailar y cuando era necesario, también lxs consolaban.

2.5.2.1. *Pedagogas de la memoria*

Dentro del componente de diálogos se nombraba a las mujeres como pedagogas de la memoria. Dónde, quién, cómo o cuándo decidieron llamarlas de esa manera no sé, era la primera vez que yo escuchaba ese nombre y hasta donde sé no fue construido colectivamente con las mujeres, sin embargo parece que ellas tienen una idea al respecto:

*[...] yo creo que lo de las pedagogas de la memoria surgió la idea del nombre fue desde acá, del Caps, porque sí nosotros veníamos haciendo ejercicios de pedagogía de memoria pero desde otras instancias, desde otras instituciones, pero pues no nos decían pedagogas sino solamente hablábamos era de visibilizar un poco la memoria, pero el nombre sí fue más como de acá, pedagogas de la memoria, como para colocarle nombre a esa propuesta que se estaba cuajando ahí [...] (narración)*⁹⁴.

⁹³ PÉREZ, op. cit.

⁹⁴ ASCANIO, op. cit.

Aún cuando no participaron de la construcción de este nombre, las mujeres fueron elaborando un sentido propio sobre lo que puede significar ser pedagogas de la memoria, como dice Catalina:

Yo lo entiendo que ajá que como ese fue como un evento que no estaba escrito sino fue de la memoria de nosotros, yo creo que por eso nos dijeron así ¿no?, que no sé si quedó ese título pero sí nos dijeron algo como -son pedagogas de la memoria-, entonces es como un título de algo de la memoria histórica y eso para mí fue algo grande, cómo eso tiene un valor para algunos intelectuales ¿me entiendes?, no todos los intelectuales valoran a uno así como lo tuvieron los compañeros que nos invitaron a Bogotá, [...], entonces ese nombre pa' mí es muy bonito, pedagogas de la memoria, chévere, [...], me siento, me siento ahí reflejada claro, ¡ah! porque todo lo que en nosotros está no está en libros, sino está en la memoria de nosotras, de cada una de nosotras, que eso hay que escribirlo digo yo [...] (narración)⁹⁵.

Por su parte, Luz Marina lo relaciona con el compromiso político y social que asumió tras tener que vivir hechos victimizantes:

Pienso yo que cuando nosotros pedíamos que nos reconociéramos como pedagogas de la memoria es porque si nosotras como víctimas no recuperamos la memoria de un país, no importa la clase de hecho victimizante que haya pasado, sencillamente porque uno no debe ser egoísta en ningún sentido de la palabra, sencillamente porque no es el sólo hecho victimizante que hemos tenido que afrontar nosotros, sí son muchos hechos victimizantes los que hemos tenido que vivir [como sociedad]; y si tenemos la posibilidad de contar y de recuperar una memoria de país tendríamos ampliamente que hablar de todos los hechos victimizantes para que no se pueda

⁹⁵PÉREZ, op. cit.

invisibilizar la realidad de este país. Entonces sí creo que nos consideramos en ese momento como las pedagogas de la memoria, [...], y el sólo hecho de ser pedagogas quiero decir que es las intervenciones amplias que se hacen a nivel nacional e internacional, en diferentes sitios como paneles y como intervenciones universitarias y compartiendo con diferentes víctimas de otros países que tienen una experiencia también muy difícil, y diría también más difícil que la de Colombia (narración)⁹⁶.

Para Noris ser pedagoga de la memoria se relaciona con la vivencia misma del conflicto armado y con la labor que como lideresa viene haciendo de tiempo atrás incidiendo en diferentes espacios para dar a conocer la realidad del país:

[...] así conectando y eso, pues uno toda la vida ha hecho pedagogía de la memoria, el hecho de haber vivido esas experiencias, de tener todos esos recuerdos, siempre vive haciendo pedagogía de la memoria de un contexto a una historia que otros no conocen pero uno sí la conoce, entonces la palabra fue como acertada [...] (narración)⁹⁷.



Fotografía 7. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps. Gladys participando con lxs estudiantes de la dinámica de juego inicial en los diálogos.

⁹⁶ BERNAL, op. cit.

⁹⁷ ASCANIO, op. cit.

Y, aunque aparentemente Carmen no tiene claridades sobre lo que podría significar ser pedagoga de la memoria, también expresó sus sentires:

La verdad no sé si lo sea, lo que sí sé es que hice lo mejor que pude y ojalá esto haya servido de algo, al menos a mí me quedó una gran satisfacción de haber caminado la palabra y la historia de algunas regiones desconocidas para muchos como la nuestra [...] (narración)⁹⁸.

2.5.2.2. *Lideresas de carne y hueso*

Víctimas de diferentes hechos de violencia: desplazamiento, desaparición forzada, hostigamientos, violencia sexual, entre otros; todas compartían/comparten una historia de dolor, como manifiesta Luz Marina: “[...] aunque los hechos hubiesen sido diferentes creo que nos unía, a las víctimas, nos unía el dolor sólo que cada una lo vivíamos de diferente forma” (narración)⁹⁹. Pero también las unía una historia de lucha, pues son mujeres lideresas, partícipes de procesos organizativos y comunitarios, defensoras de derechos humanos que buscan preservar la vida, la tierra y la sonrisa en medio de tanto daño, y por supuesto exigir justicia por lo sucedido. Mujeres que resisten desde sus territorios, sus cotidianidades y sus subjetividades los embates de la guerra. Mujeres fuertes, críticas, sabedoras y solidarias, como se reconocen entre ellas mismas:

[...] porque si tú hablas con la compañera Emilce, [otra de las mujeres que participó de los diálogos], es una mujer firme, no se le olvida, la mayor parte de las mujeres que fueron ahí fue mujeres lideresas firmes, que han sufrido la violencia y son mujeres firmes que van a continuar con su firmeza, no porque le dan un peso, dos pesos ellas van a cambiar ¡no!, nosotros seguimos del lado de los humildes, del lado de los luchadores [...] (narración)¹⁰⁰.

⁹⁸ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

⁹⁹ BERNAL, op. cit.

¹⁰⁰ PÉREZ, op. cit.

La posibilidad de encontrarse dentro del espacio de los diálogos, como fuera de éstos, en las reuniones de evaluación, los almuerzos, en la camioneta que las transportaba y en el hotel, les permitía a estas mujeres compartir y construir una relación “[...] de risa, de recocha, de picardías, de hacer maldades, de que lo que le pasaba a la otra pues sacar uno el chiste, [...], a pesar del pensamiento y las diferencias, [...], nos encontrábamos y creamos como esas amistades [...]” (narración)¹⁰¹, tanto así que “[...] yo soy de las personas muy flojas que yo me gusta acostarme temprano, fíjate que no me acostaba sino que nos quedábamos en el corrincho, haciendo desorden [...]” (narración)¹⁰².

En nuestros encuentros para reconstruir la experiencia de diálogos, las mujeres expresaron, cada una de formas diferentes, la importancia que tuvo para su vida personal haberse conocido y haber compartido historias y momentos significativos entre ellas, pues como relata Catalina, por ejemplo, se abrían espacios de reconocimiento, aprendizaje y esparcimiento:

[...] eso también para mí fue una riqueza, haberlas conocido, a la compañera esa que nos hacía reír tanto, [lo dice sonriendo] ¿cómo es que se llama ella?, [...], ¡Adelaida! Ella era para nosotras como la estrella ahí de hacernos reír con sus gracias y todo; entonces eso fue muy bonito, yo me sentí muy contenta con todas las compañeras y como valorar esos saberes de cada una de las compañeras, cada una es una maestra en sus saberes, [...], ¡Ah no! eso sí fue bonito porque creamos una amistad y una relación muy bonita, ajá yo me ponía contenta porque había conocido mujeres de otros lugares y también conocer la idiosincrasia de esos pueblos y la lucha y las dificultades de las mujeres, y que ahí estaban era mujeres valientes oíste, sí que habían vivido una experiencia dura, uno cree que es uno cuando uno no oye al otro, que uno es el único que ha luchado y que ha sido sufrido, pero no, hay sufrimientos más grandes que el de uno,

¹⁰¹ ASCANIO, op. cit.

¹⁰² PÉREZ, op. cit.

entonces eso también te hace fortalecer a ti también, pa' mí fue muy bonito haber conocido a las otras compañeras, [...], [y esa] memoria pérdida, inclusive no la sabíamos ni nosotras mismas porque yo no sabía nada del Catatumbo, yo no sabía nada del Putumayo, yo no sabía lo de la valiosa y la valentía de las madres de Soacha-Cundinamarca, ese valor tan importante, esa tarea tan titánica que han hecho estas mujeres en busca de sus hijos, que uno cuando le desaparezcán a alguien o le desaparecieron su hijo o su amigo o su compañero que no nos vamos a esconder sino a salirlos a buscar, como han hecho ellas (narración)¹⁰³ (2018).

Por su parte Berenice y Carmen comentan,

[...] a nosotras como mujeres víctimas del conflicto y además del proceso de los diálogos fue muy importante porque tanto los unos como los otros conocimos historia, otros procesos que no conocíamos también, porque Putumayo pues dentro de los diálogos pedagógicos estuvimos compartiendo con las compañeras de Montes de María, de Catatumbo [...] (narración)¹⁰⁴.

Encontrarnos con las compañeras fue maravilloso, pues compartimos vivencias, las culturas, los saberes, experiencias y anhelos. También nuestras formas y maneras de defender y permanecer en el territorio. Además la convivencia con ellas durante esos días era muy amena y hasta divertida pues algunas de ellas tenían su suin para hacernos reír (narración)¹⁰⁵.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ RODRÍGUEZ, op. cit.

¹⁰⁵ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

Para Noris, que vive en Bogotá, el encuentro con las mujeres de región significaba reencontrarse con su territorio de origen por lo que tenía una connotación especial,

[...] Porque creo que, por un lado yo tengo la convicción con lo regional, valoro mucho el trabajo regional, y sin que la gente me lo cuente yo entiendo esas situaciones de la gente que vive en la región, entonces tengo mucha empatía con esos contextos también, por eso verlos, encontrarlos pues para mí era una alegría, era recordar cosas, era revivir un mundo de experiencias, era también preocuparme y la pregunta -bueno ¿qué estamos haciendo? y ¿qué podemos hacer? y ¿cuáles son las estrategias que tenemos que crearnos para no seguir viviendo una situación tanta de violencia sino que de verdad la gente por lo menos pueda vivir con tranquilidad?-, y lo otro pues los valoraba mucho, para mí por general casi a todos los valoré [...] (narración)¹⁰⁶.

Estar presentes en los diálogos tenía mayores implicaciones para las mujeres de región que para las mujeres que viven en Bogotá o en Soacha, pues representaba cambiar sus rutinas y acoplarse a los tiempos y a las dinámicas de la ciudad, que son totalmente ajenas a ellas, estar fuera de sus territorios por varios días, tener que dejar cosas listas en sus hogares, aplazar compromisos y responsabilidades, e incluso prepararse para un viaje que, a veces, podía durar hasta treinta horas, pues había mujeres que tenían que cruzar casi medio país, pasar por quebradas, ríos, muchos otros municipios y tomar más de un transporte, entre esos mula;

[...] por lo menos yo me acuerdo de estas señoras de allá del Putumayo que tenían hijos, que tenían su trabajo, que tenían un mundo de cosas y ellas dejaban eso, cuadraban para venir a participar en esta parte también, o sea, uno lo ve más desde esas mujeres que venían de las regiones porque pues más tiempo, más

¹⁰⁶ ASCANIO, op. cit.

horas, es desprenderse de otras cosas, una no lo ve tanto de acá porque uno ya aquí, [en Bogotá], está en un ambiente onde uno está más dispuesto para ese tipo de cosas [...] (narración)¹⁰⁷.

De manera que *“No era tan fácil para nosotras dejar nuestras actividades, hijos, esposo y trabajo para desplazarnos hacia Bogotá, era como viajar a un mundo desconocido y personalmente me causaba cierto nerviosismo, me pareció una ciudad bonita pero muy congestionada e insegura [...]” (narración)¹⁰⁸.*

Aún ese trajín y las implicaciones para las mujeres, ellas reconocen la trascendencia del encuentro, como lo afirma Catalina:

[...] pues me implicaba bastante porque tenía que buscar una persona que fuera de mucha confianza para que me cuidara a mi madre y yo a esa persona le tenía que pagar, y tenía que aplazar mis cosas del territorio que para mí era muy importante, pero también eran importantes los diálogos, entonces sí siempre te sacrificas ¿no?, [...], ajá tenías que también ponerte en lo de allá porque no te gusta, pero tienes que estar en lo de allá, en el clima de allá, en la vida de allá, y todo eso es un sacrificio ¿no? pero no, sí de todas maneras es un sacrificio que valía la pena porque también era que queríamos también que se visibilizara la problemática como fue, la historia de las luchas campesinas y todo, y yo siempre que me invitan a eventos yo voy con mucho gusto, donde se puede visibilizar nuestra historia, que no quede perdida, que no quede olvidada como muchas historias de líderes famosos nuestros que hoy tú no los conoces porque nadie les ha prestado atención, [...], [entonces] el más obstáculo era como con quién dejaba a mi mamá, como decirle a los compañeros que no podía cumplir la tarea porque me tenía que ir pa' otra tarea, entonces sí, pero yo buscaba las formas que me cambiaran las

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

*fechas pa' estar yo en las fechas esas [de los diálogos]
(narración)¹⁰⁹.*

Conocer y compartir con estas mujeres ha sido una de las experiencias más valiosas de mi vida. Hoy ellas son parte de mi mundo, de mi historia, con ellas he ido tejiendo mi experiencia, mi lugar de lucha. De la mano de ellas he podido acercarme a una realidad social que he vivido desde las narraciones de sus memorias, desde las narraciones de su experiencia, de sus vivencias, desde el llanto, desde la rabia que muchas veces sentí mía; compartiendo en los colegios, en la Casona, en los intermedios, en las reuniones... fueron dos meses en los que ellas fueron mi cotidianidad.

Todas eran muy diferentes y cada una venía con su particularidad, comenzando por los territorios de origen, lo que de por sí generaba una multiplicidad de acentos, costumbres, paisajes, dichos y saberes que se ponían en diálogo cuando estaban reunidas. Por supuesto cada una venía de diferentes municipios ubicados en los territorios de Catatumbo, Montes de María, Putumayo y Cundinamarca (Soacha), y las mujeres que vivían, (viven aún), en Bogotá no habían nacido aquí, sino que habían llegado años atrás producto del desplazamiento forzado.

Este ejercicio narrativo procuró convalidar la voz de una mujer de cada uno de estos territorios intentando evidenciar la polifonía presente en la experiencia pedagógica de los diálogos, lo que enriqueció la experiencia y a lxs sujetxs alrededor de ella, pero además permitió poner en escena las complejidades que el conflicto armado imprime sobre la vida de estas mujeres. Con el ánimo de delatar esas complejidades y marañas, y entender un poco más la experiencia y la participación de las mujeres en ésta, consideramos importante compartir un pedacito de la historia de vida de cada una de las cinco mujeres que aquí “hablan”, quiénes son, cómo se reconocen, sus trayectorias de vida y de lucha, que van tejiendo sus lugares de enunciación. Cabe señalar que cada una contó esa historia como quiso, unas más largas, otras más cortas, unas más explícitas, otras más narrativas, unas más sugerentes, lo importantes es que esas historias evidencian sus recorridos.

2.5.2.2.1. Luz Marina

¹⁰⁹ PÉREZ, op. cit.

Luz Marina es una mujer de apariencia seria, de carácter fuerte y muy decidida. A veces es hasta desconfiada, pero ya después del tiempo compartido, de haber estado en lugares comunes, de conocer a su hijo y a sus hijas, a sus nietxs, de haber estado en el baby shower, en el cumpleaños y hasta en Cáqueza comiendo fritanga en el restaurante de doña Carmen Rosa, “la mejor fritanga”



Fotografía 8. Diálogo 21 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps. Luz Marina con la foto de su hijo Fair Leonardo Porras Bernal.

como dice ella misma, se torna más risueña, más tierna y hasta bromista.

Luzma, como le digo cariñosamente, es una mujer con el pelo laaargo y gris, tiene ojos azules y mantiene las uñas de las manos largas y pintadas con un esmalte escarchado. Nació en Sutamarchán, municipio ubicado al occidente del departamento de Boyacá, pero ha vivido desde hace muchos años en Soacha, Cundinamarca.

Sentada en medio del parque central de Cáqueza, un municipio del departamento de Cundinamarca situado a 39 km de Bogotá, nos cuenta un pedacito de su historia:

Bueno mi nombre es Luz Marina Bernal, Bernal Parra, soy madre de Fair Leonardo Porras Bernal. Soy una mujer que me casé en 1980, tuve cuatro hermosos hijos, mi hijo mayor nació en 1980, mi segundo hijo nació en 1981, mi tercer hijo, que es una niña, nació el 7 de junio de 1987 y mi cuarta hija nació el 1 de febrero de 1989. Yo digo esto sencillamente pues para que se den cuenta que un núcleo familiar es conformado desde hace mucho tiempo. Y realmente tengo que decir que de esos cuatro hijos mi segundo embarazo fue un embarazo muy difícil, ya que a los cinco meses de embarazo fui atropellada por un carro y ese carro desprendió el cerebro de mi bebé en ese momento, y el accidente fue el 22 de noviembre de 1981 y mi hijo nació el 22 de diciembre de 1981, o sea que entre noviembre y diciembre ya cumplía los seis meses de gestación, y a los

tres meses de nacido mi hijo le diagnosticaron una meningitis que lo dejó siete meses en estado vegetal, y de ahí pues fueron 26 años que me dediqué cuidándolo a él, ya que pues desafortunadamente él fue una persona que, tendría que contar la historia de él desde mucho antes de nacer, y fue con gran dificultad el que mi hijo pues aprendiera a ser una persona independiente o apta a una sociedad, con gran dificultad vimos que mi hijo pues nunca pudo aprender a leer, ni a escribir, ni a identificar el valor del dinero y le quedó una discapacidad en su brazo y pierna derecha, por más que hicimos todo lo posible en las terapias ocupacionales no fue posible recuperarle su movimiento de su brazo y pierna derecha en su totalidad. Pues yo siempre he hecho un recuento del por qué la discapacidad de mi hijo Fair Leonardo Porras Bernal.

Y bueno hasta el 8 de enero del 2008 es cuando mi hijo Fair Leonardo Porras Bernal fue desaparecido del municipio de Soacha y fue llevado hasta Ocaña-Norte de Santander, [la puerta de entrada al Catatumbo], donde allí el ejército lo compró por 200 mil pesos y la Brigada Móvil 15 lo asesinó el 12 de enero del 2008 y lo hizo pasar por el jefe de una organización narcoterrorista.

Entonces pienso yo que fuera de que la guerra destruye todos los sueños y proyectos de un núcleo familiar, donde todo lo que se trabajó, en mi caso por 36 años, un matrimonio, cuatro hijos, llegue el conflicto o llegue el Ejército Nacional de Colombia y asesine a mi hijo y de ahí pierdo la posibilidad de continuar viviendo con mis hijos, de mantener un matrimonio, ya no porque pues mi esposo decidió que nos separáramos, entonces se pierde todo un trabajo, sueños, proyectos de un núcleo familiar que de un momento a otro alguien tomó la decisión de convertirnos en víctimas, yo tengo que decir que yo no pedí ser víctima en este país ni mucho menos elegir mi victimario [...].

En el [primer] gobierno de Álvaro Uribe Vélez surgió una ministerial el 17 de noviembre del 2005, firmada por Camilo Ospina, [ministro de defensa del momento], donde invita a los militares a presentar resultados de bajas en combate, donde allí se les pagaba cuantiosas cantidades de dinero para presentar estos resultados, pero también de la presidencia surgían otros incentivos como cartas de felicitación, medallas, ascensos y cursos al exterior. Pienso yo que estos incentivos es lo que anima a los militares a presentar estos resultados.

Pero también creo que la responsabilidad existe de parte de Juan Manuel Santos como Ministro de Defensa de esta época, [segundo gobierno de Álvaro Uribe Vélez], donde creo que sale la orden de parte del presidente, entra al Ministro de Defensa, y el Ministro de Defensa da la orden a los altos mandos, y los altos mandos dan la orden a los mandos bajos que son lo que tiene que cumplir las exigencias ya ordenadas desde las cúpulas militares.

Esto es lo que me convierte víctima de crímenes de Estado en Colombia, y de esta manera pues tengo que decir que yo ignoraba realmente que en mi país había un conflicto armado, pero sobre todo ignoraba que cada cinco minutos a mi alrededor habían hechos victimizantes, tengo que reconocer que viví 48 años desconociendo estos hechos y para mí ha sido un dolor de patria, pues porque yo amo mucho a mi país, pero ignorando toda la problemática que ha tenido que vivir por más de 60 años.

Bueno, yo diría que no he vivido el conflicto armado como lo han vivido regionalmente, pues porque como dije anteriormente vivía en un desconocimiento amplio respecto a lo que estaba viviendo mi país, pero ahora que soy víctima de crímenes de Estado tengo que decir ampliamente que yo no soy víctima del conflicto armado colombiano directamente sino, simplemente, que mi hijo lo asesinaron, se lo llevaron, lo asesinó el Ejército Nacional de Colombia, lo hizo pasar por una persona legal baja en combate perteneciendo a un grupo o siendo el jefe de un grupo insurgente, donde lamentablemente, simplemente fue para que unos militares se enriquecieran a raíz de la vida de nuestros hijos, pero también para cumplir un presidente una presentación de resultados positivos a lo largo y ancho del país, como bajas legales en combate y sobre todo para presentar los grandes resultados del exterminio de la guerrilla colombiana. Pero nosotros sabemos con exactitud que Colombia está recibiendo muchísimo dinero para acabar con el narcotráfico, el paramilitarismo y las guerrillas, es un plan que se llama el famoso “Plan Colombia”, y esto obliga al presidente de turno a presentar los resultados de la inversión del dinero que está llegando de diferentes países y cómo lo están ejecutando los gobiernos en Colombia. Y el señor Álvaro Uribe Vélez tiene una responsabilidad muy grande respecto a lo que pasó, porque no estoy hablando simplemente del caso de Fair Leonardo Porras Bernal como víctimas de crímenes de Estado, sino estoy hablando de más de 10 mil víctimas [de ejecuciones extrajudiciales] a lo largo y ancho del país, donde son 10 mil familias que en este momento estamos

visibilizando los hechos ocurridos, pero también rescatando la memoria de todos los hechos ocurridos y sobre todo apoyando a las familias regionales que no tienen la posibilidad de poderse dirigir y contar lo que han tenido que vivir, y por el sólo hecho de denunciar lo que ha venido pasando en el país han sido amenazados, perseguidos y muchos de ellos exterminados totalmente para no denunciar a los responsables de estos casos.

Esto me ha dado la posibilidad de conocer a otras víctimas regionales y de reunir todos los hechos del conflicto para de esta manera tener la posibilidad de compartirlos dentro de los diálogos que se han venido realizando en diferentes instituciones, no solamente en los colegios distritales sino en todas las universidades colombianas, pero también he tenido la posibilidad de contar la historia del país, recuperando toda su memoria en diferentes universidades internacionales, pero también en eventos internacionales en los cuales he sido invitada (narración)¹¹⁰.

Este, como dijimos, es un pedacito de la historia de dolor y de lucha de Luz Marina. Desafortunadamente ella es una de las diecinueve madres de Soacha que perdieron a sus hijos en medio de los mal llamados “falsos positivos”, crímenes perpetrados por el Ejército Nacional de Colombia.

Estos crímenes, tipificados jurídicamente en Colombia como homicidio en persona protegida y bajo DIH como ejecuciones extrajudiciales, consistían en contactar a jóvenes con situaciones económicas difíciles en barrios vulnerables de las principales ciudades del país o en zonas que fueran consideradas como “marginales”, y ofrecerles trabajos muy bien pagos en otros departamentos. Quienes contactaban a los jóvenes muchas veces eran paramilitares vestidos de civil, que hacen presencia en estos barrios, o militares retirados que operan como reclutadores. Ellos vendían a los chicos a militares, quienes se los llevaban a cientos de kilómetros de sus casas, los asesinaban, a veces hasta los torturaban, los vestían de camuflado y los hacían pasar por guerrilleros dados de baja en combate.

¹¹⁰ BERNAL, op. cit.

Gracias a la lucha incansable de Luz Marina, en el caso de su hijo se han condenado a seis militares y al Estado colombiano como responsables del crimen y éste se ha reconocido como crimen de lesa humanidad.

Dentro de los diálogos pedagógicos participó otra de las madres de Soacha, María Ubilerma Sanabria. Al hijo de María, Jaime Stiven Valencia Sanabria de 16 años, desafortunadamente le pasó lo mismo que a Fair Leonardo. Hoy en día María vive en Suecia, donde desde hace unos años estaba radicada su hija. Tal vez María se cansó de estar peleando con un sistema de justicia inoperante, impune y sónico, cómplice de los más siniestros hechos de violencia, pues aunque ya han pasado más de 10 años desde el asesinato de su hijo ella aún no sabe la verdad.



Fotografía 9. Dos Madre de Soacha. 2012. Fuente: europapress.es. Luz Marina y María, compañeras de lucha.

La historia que contaban estas dos mujeres era de las que más impactaba a lxs estudiantes durante los diálogos, quizá también porque ellas llevaban las fotos de sus hijos. Es diferente cuando te cuentan una historia y tú puedes o no imaginarla a cuando tienes que ponerle rostro a la violencia y al dolor. Supongo que lxs chicxs se sentían un poco cercanxs y vulnerables. Sus rostros de impacto y de sorpresa, de pensar

que podría ser cualquiera de ellxs esa foto, de ver a las madres...

Luz Marina siempre recuerda a María, la nombra a ella y a su hijo en todas partes a donde va con el ánimo de que no se pierda la memoria de Jaime Stiven, con el ánimo de que se recuerde que fueron diecinueve los jóvenes desaparecidos y asesinados.

2.5.2.2.2. Noris

Yo conocí a Noris el primer día que comencé a trabajar en el Caps. Ese día teníamos una reunión con las mujeres que iban a participar de los diálogos de esa semana para cuadrar detalles logísticos que hacían falta y a mí me iban a presentar al equipo de trabajo. Noris me dio la bienvenida, la verdad es que fue muy acogedora en ese primer momento, me hizo sentir tranquila y acompañada, aún su aspecto de mujer seria. Después de la reunión Noris se quedó vendiendo productos por catálogo: lociones, cremas, maquillaje y ese tipo de cosas. Es una de las formas en la que ella se ayuda económicamente. A mí me pareció un poco curioso, he de confesar, verla vendiendo por catálogo, ella una mujer un tanto seria, precavida, como observadora, pensativa y lideresa, a simple vista yo no lo hubiera imaginado. En ese momento Noris no me ofreció nada, tal vez porque era la primera vez que nos veíamos y no teníamos tanta confianza.



Fotografía 10. Diálogo 21 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps. Noris durante el desarrollo de uno de los diálogos pedagógicos.

Recuerdo, con emoción, que el primer diálogo que dirigí fue en compañía de Noris. Fue en el colegio Minuto de Buenos Aires, en Ciudad Bolívar, con chicxs de octavo y noveno grado. Yo estaba un poco nerviosa porque no sabía muy bien cómo iba a salir todo con lxs estudiantes, con las mujeres, en fin, la que se estaba botando al charco ahí era yo. Noris me ayudó mucho ese día, en la camioneta en la que íbamos para el colegio me dijo que no me preocupara que ahí todas nos íbamos ayudando, eso me dio mucha confianza y seguridad. Después del diálogo me dijo que lo había hecho bien, que había par de cosas por mejorar pero que en general había salido bien. Sus palabras fueron muy importantes porque de alguna manera yo sentía que había pasado el “período de prueba”.

Así conocí a Noris, una mujer un tanto seria, sí, pero una mujer que también le gusta la recocha, la charla, que es solidaria, que se preocupa por lxs otrxs, y por estar alimentando los procesos organizativos en los que participa. Una mujer muy reflexiva, crítica y muy sensible frente a la realidad del país por todas las situaciones que ha tenido que vivir.

“[...] yo toda la vida mi herencia es vivir cuidando el rabo [...]”

Mmmm no sé si empezar de para atrás o de para adelante y cuando me hacen la pregunta ¿quién eres tú? Yo ya no sé quién soy, [ambas nos sonreímos], yo ya no sé quién soy, pero ehh me considero ser una mujer de extracción campesina porque la mayor parte de la niñez y toda mi vivencia fue, y de formación, fue en el campo, este que producíamos la tierra, trabajábamos de la agricultura y que hacíamos parte de los procesos organizativos sociales en la región, partiendo de las necesidades de la comunidad, con un principio de autonomía y de solidaridad con la otra gente; ehh que después de muchísimo tiempo de haber vivido en ese manjar tan bello, porque para mí era una manjar bello donde lo teníamos todo y teníamos todas nuestras libertades, por intereses de alguna gente, ehh porque la zona estratégicamente se presentaba, y así lo dijeron, para redes de comunicación y también por los mismos recursos que habían naturales en esa región, empieza a haber una presencia en la región de represión por parte de organismos estatales. Ehh esa represión que hubo por parte de organismos estatales, donde empieza a fragmentar un poquito el trabajo organizativo social que se tenía en esa región, también como comunidades eclesiales de base, ehh hace que después de un tiempo pues muchas de las familias tengan que desintegrarse, son desplazadas, tuvimos situaciones de detenciones, de tortura, ehh de desaparición forzada y ese hecho de haber vivido ese conflicto, ya no digo social sino armado, hace que yo tenga que venirme para Bogotá. Ehh para mí en Bogotá la vida no fue fácil...ehh, [la voz de Noris se entrecorta y empieza a llorar]. Por qué digo que en Bogotá la vida no fue fácil, porque lo tenía todo y llegué a una ciudad muy grande a ocupar un lugar a la fuerza que no nos pertenecía. Ehh ¿cuál fue el aliciente de estar en Bogotá para mí? El aliciente para mí de estar en Bogotá fue volver a encontrar y vincularme con procesos sociales y meterme en el campo de todo el tema de buscar la verdad, la justicia, la reparación y meterme en ese tema de cabeza, en todo el contexto de la parte de la denuncia y el cómo hacer para ayudar a otras personas que están siendo demasadamente afectadas...perooo fue una vida muy dura, [su voz se vuelve a entrecortar], donde uno dice no encontraba hueco dónde meterse, donde siempre estuve con la pregunta no quiero estar acá, me quiero regresar, imposible regresarme, ehh fueron pasando muchos años en ese trasegar, entonces uno acá como una persona de otra región, que cuando eso yo lo decía ¡somos desterrados! ahorita se utiliza el tal término que jurídicamente lo coloca todo mundo: somos

desplazados, pues empecé como en un proceso de adaptación, de buscar el que-hacer, pensar en la sobrevivencia y me olvidé de mí, a estas alturas de la vida he hecho una reflexión [Noris llora] ... y pienso que me olvidé de que existía, mi prioridad era siempre hacer algo y ayudar para el resto de la familia. Ehh después de todo este trabajo de denuncia, de vinculación en las mismas organizaciones, de ser solidaria con las mismas regiones, con otra gente que padecía eso, [la violencia], y crear aquí como procesos alternativos, porque esa fue la ilusión de crear acá procesos alternativos que sirvieran, que a veces sí me hago el interrogante que no fueron procesos organizativos que sirvieran sino cuestiones coyunturales y momentáneas; ehh pues en sí lo que me ha mantenido, yo creo, y me ha ayudado es ser resistente, y [a] existir hasta el sol de hoy es estar ocupada, porque me he ocupado en muchos oficios, he hecho muchísimas cosas, también he aprendido muchísimas cosas [...]

Noris llega a Bogotá desplazada de la región del Catatumbo en el año 1993...

[...] el Catatumbo era una región totalmente campesina y todo mundo tenía eso, no la parcelita, [...], porque allá uno tenía las extensiones de tierra, casi todo el que vivía por allá era propietario de su tierra, de su espacio y, lo otro, el mismo conocimiento, y qué era lo que hacía la gente, si yo cultivé hoy acá y saqué la cosecha pues los productos se llevaban, se intercambiaban, se mercabilizaban, pero todo el mundo tenía su espacio; y lo otro era que cuando una persona necesitaba que se le ayudara todos hacíamos jornadas, jornadas de, que uno dice, de intercambio de jornal o grupos de amistad y iba y se le ayudaba a esa persona. Así funcionó por el lado de nosotros, pero era muy, o sea que yo recuerde para esa época, era muy poquiticas las personas que no tenían su vivienda propia y su pedazo de tierra, entonces qué hacían esos que no tenían el pedazo de tierra ni su vivienda, se convertían en [amedianeros de] aquel que tenía un poco más de jerarquía, pues uno decía así, o de posesión, [...], un amedianero tenía todo garantizado, que tenía la vivienda y ya su lote de tierra donde podía cultivar, [...], sí, el amedianero es porque, o sea, los productos se trabajan como en a medias, y entonces cuando ya la cosecha salía qué parte tenía que entregarle al otro, pero fuera de eso tenía garantizada la vivienda, la gente no pagaba un arriendo, y fuera de eso allá la gente era muy creativa, la gente siempre hacía que los tamales, que los boñuelos, y cuando había así reuniones grandes la gente salía en esos momentos y vendía sus productos y la gente los compraba, o sea eran cosas tan diferentes y contextos tan diferentes a los que son de

la ciudad, [...], lo que pasa es que Bogotá es un cuento muy tenaz, Bogotá es una dinámica, hoy es una cosa mañana es la otra y los cambios que se van dando son terribles y muy rápidos, pero cuando llegué a Bogotá Bogotá era un contexto totalmente diferente, [...], en la ciudad totalmente ese contexto no se da, que lo implementamos, por eso es que dicen que la creación de la Casona se volvió muy importante ese espacio, porque cuando llegamos la gente veníamos guerriados, al principio se implementó todo eso, que el uno hacía la comida, que el uno hacía el peto, que el otro hacía los boñuelos y se compartía eso, y se hacían como reuniones en fechas especiales, y después nosotros en otros espacios tuvimos eso también, o sea tratar de mantener esa cultura de las regiones, entonces cada quien de la región hacía el plato que hacía en la región y aquí llegaba y se compartía, y lo hicimos hasta hace poco ahí en, se puso en práctica hasta en el Centro de Memoria, eran cosas muy, muy bonitas, o sea como ese rescate y mantener esos espacios culturales de la gente.

[Todo eso la guerra] sí lo ha cambiado, -ah pero es que ahorita eso se puede inventar- [dicen], sí eso se puede inventar, yo digo eso se puede inventar, se puede volver a recrear, pero ya uno en algunas cosas tiene otra lógica diferente, y la lógica diferente es que en llegado caso que haya una arremetida de represión, que son cosas que se siguen repitiendo, es que con todas esas políticas la gente piensa pues también nos pueden acabar, lo que pasó con todo eso, [la violencia], antes cuánto ganado no tenían y no llegaron y se lo quitaron a la gente, cuántos, la gente, cultivos tenía y esos cultivos no llegaron a verlos mañana, o sea volverse uno a reinventar, reinventar cosas se puede, pero ya uno tiene esa inquietud en la cabeza: bueno cuáles son los proyectos acá [en el territorio], pensar en esto, pero, pero, está el pero qué puede pasar, [...], o sea ahí es donde digo yo ¿qué estrategias de seguridad y de protección que se le garanticen a la gente para que la gente no tenga que salir y irse?, [...], sí ese es un tema de Estado, [la seguridad], pero antes las comunidades lo tenían implementado, lo tenían implementado por la capacidad, por una lado la confianza que había entre la gente, y lo otro lado la capacidad de organización, y una forma para que no destruyan cosas está en eso, en la capacidad de organización de la gente y que la misma gente se proteja, pero cuando meten, lo que yo digo, la virosis y empiezan a crear esos círculos de desconfianza y empiezan aquellos que les ofrecen plata y se venden, y empiezan a decir no que las cabezas los líderes visibles son estos, y cuando llegan y empiezan a darles a ellos qué; [...], allá, [en el Catatumbo], la gente tenía claro cuál era el corazón que tenían que

romper y cuál era la gente de más capacidad de organización y de convocatoria, ¿y qué hicieron?, -aquí nosotros desquebrajamos esto, con estos desquebrajamos todo este lugar de trabajo-, entonces la gente qué hacía, cuando la gente vio esa experiencia y empezó a darse cuenta -ah pero mira, mira una familia como eran uds y mira cómo quedaron y qué les pasó y a uds quién les respaldó, ¿no los dejaron tirados?- ese es el concepto de mucha gente, [entonces] no, ¡reconstruir la memoria y reconstruir ese proceso por donde nosotros vivimos!, te cuento que eso no es fácil [...]

“[...] mi proyecto de vida... es que cuando me hablan de proyecto de vida me bloqueo enseguida [...]”

[...] hablando en estos días con los pelaos, [su hijo y su hija], a mí me daba risa, yo dije -ustedes no se pongan a pensar en el futuro-, yo no pienso en el futuro y yo no hago planes a futuro, yo hago planes al presente porque el futuro es incierto, el presente es con lo que tenemos hoy, con qué recursos contamos, eso es lo que me dice hoy en día cuál es la realidad, pero al futuro no sabemos, y dije -hace unos años-, una nueva reflexión sobre eso, dije -hace muchos años-, y yo me retorcería de eso, decía, hace unos años nosotros sí nos proyectábamos en un futuro y un futuro con planes a largo plazo, decíamos se va hacer esto, se va hacer esto y la gente hasta el funeral lo tenía organizado, y la gente no pensaba que se iba a morir violentamente, la gente pensaba que se iba a morir de muerte natural, entonces la gente decía – ah es que yo mi tiempo de duración va ser más o menos esto, pa’ esta época yo ya me estoy muriendo-, entonces la gente, era una costumbre que la gente, y a mí me da risa, cuando recuerdo eso me da risa, entonces la gente decía -bueno como hay a un fulanito acá que se le está llegando la hora-, entonces la gente tenía la costumbre de que compraban el cajón, y eso no creaba miedo, era algo natural, algo normal, y tenía el cajón ahí y resulta que pal que estaba pensado que posiblemente se iba a morir ese no se moría se moría era otro, entonces ahí qué se hacía, el ataúd se le prestaba a esa otra persona, la persona lo devolvía y ahí se tenía, ahí siempre era como esa parte logística, pero era una muerte esperada, organizada, bien recibida, porque se sabía que era un ciclo, pero cuando llegan que bala venteadada para todo mundo y mire a ver dónde va a quedar, y que mucha gente, los que pudieron, en bolsas, y por ahí jum abonando la tierra, entonces son dinámicas totalmente diferentes.

“[...] yo hablo de los viejos, los viejos que vivimos tanto tiempo toda esa parte fuerte de organizaciones comunitarias [...]”

[...] por lo menos allá, [en el Catatumbo], hay mucha de la violación de los derechos humanos, si quieren se pueden meter con el DIH porque es que hasta la gente allá no sabe cuáles son los derechos, [...], yo hago memoria de dos cosas que eran muy importantes y para eso no se necesitaban de profesores, de una educación contratada sino era de los saberes y de la voluntad de la gente, y un tema que se trabajaba fuerte con la gente era el tema de derechos humanos, si tú sabes qué derechos tienes empiezas a defender esos derechos, pero no hemos estado donde la gente está que sobrevive solamente por la comida, la gente acepta, póngase a pensar cómo resuelvo mi problema de comida hoy, no va a tener tiempo pa' pensar en otras cosas, [...], el otro problema está, no sé lo que están hablando tanto de la seguridad alimentaria, si tú tienes seguridad tienes capacidad para crear la alimentación, pero si tú no tienes ni siquiera seguridad cómo vas a crear la alimentación, porque tú puedes tener el plato de comida ahí, puedes tener la carne, la leche, tú lo puedes tener ahí, pero tú crees que vas a disfrutar eso, tú no vas a disfrutar eso porque tú estás con la tensión y con el susto, [...], eso se vive allá, [...], y lo otro que a mí me da piedra que no sé cómo fortalecer eso, eso sí me da una piedra que no sé cómo fortalecer eso, si ud va a hacer una acción haga una acción propositiva y resista y dese la pelea, pero primero ármese de todos los recursos, que ud sepa que va a tener el respaldo, porque eso son desgastes muy berracos para la gente y sobre todo la gente que vive del campo, uno dejar una finca sola 15, 20 días, más tiempo a ud lo va a afectar y lo va a afectar porque no está produciendo, pero también el otro desgaste es que cada rato una movilización, una tal cosa, se dejan engaññar ahí por las propuestas que les hace el Gobierno, otra vez para atrás, no les cumplieron y que salgamos otra vez, y no se hacen acciones coordinadas que verdaderamente tengan impacto, cuando eso teníamos la capacidad de todo eso, yo me acuerdo que nos iba muy bien, hasta en todo lo que hacíamos nos iba súper bien y que nos daban duro ¡nos daban duro!, porque eso sí gas y plomo llevábamos por encima, entonces también es como esa capacidad de que la gente se sienta que sí está respaldada, si la gente ve que no está respaldada ¡claro! dice -qué me voy a poner acá-, yo recuerdo cuando eso nos desaparecieron gente, hicieron allanamientos, pero la gente sentía que tenía un respaldo, que a la gente no se le llamaba y después no, no, [...], [ese es] el otro error que pasó y que creo que aún se sigue repitiendo, y la gente empieza a perder también esa confianza,

es que dice -aquí éramos organizaciones muy sólidas de mucha confialidad-, pero a la hora del té cuando la gente necesitaba que se le acompañase, que estuviese ahí, a la gente se le abandonó, a la gente se le dejó sola, entonces la gente dice -yo no confío y no creo en nadie, sino en lo que yo mismo, en mi vida propia pueda proyectar y con los recursos que yo misma me pueda defender-, [...], pero nosotros, o sea yo hablo de los viejos, los viejos que vivimos tanto tiempo toda esa parte fuerte de organizaciones comunitarias, grupos de amistad, de las cooperativas, de las tiendas comunales, fue una experiencia, una experiencia que sí le daban ganas a uno y uno hacía trabajo voluntario, pero tenía sus recursos también para hacer ese trabajo, pero una experiencia súper linda que yo creo que en la historia eso no se vuelve a repetir; y lo otro es que sí existía la confianza entre la gente, tú sola, tú sola allá podías irte horas y horas de camino, podías andar pa' un lado y otro, tú sabías que tenías tu propia seguridad, que no te iba a pasar nada, hoy en día no haces eso, hoy en día es un control que miras pa' acá que miras pa' allá, y ese es el problema, ese es el problema, [...], cuando no hay seguimiento de procesos y uno olvida la historia, ¿a qué está condenada?, la historia está condenada a volverse a repetir y por eso no sale de ese círculo de la repetición y de la repetición.

“[...] porque la verdad mucha gente pa' poder sobrevivir allá tiene que vivir bajo el silencio [...]”

[...] ¡la gente ha hecho mucho!, todo lo que ha tenido que aguantarse y resistir, todos los muertos que ha puesto, ese río de sangre ¿quién lo ha puesto?, las comunidades, la gente, la gente más vulnerable,[...], sí faltaron muchas garantías para la gente, [...], a la gente fue como un aprendizaje, una nueva oleada de violencia y la gente quedó como que -aquí qué pasó, pasó el huracán y nos arrasó con todo-, y destruyeron mucho el proceso que se llevaba, [...], y llegó el miedo, pero no solamente está el miedo, yo me he puesto a pensarlo y uno se traslada a cada rato y no solamente está el miedo, el miedo está acompañado también de resentimientos, ¿y los resentimientos en qué están acompañados? de cosas dramáticas que le hicieron a la gente, y hoy en día a esos espacios yo les tengo miedo, porque aquí no hay ni Dios ni ley, me tomo las soluciones por mis propias manos y esas venganzas son terribles, y yo siento que parte de eso se está dando hoy mucho en el Catatumbo, entonces me alió con el que más capacidad tenga, con el que más fama tenga y con el que más poder tenga, [...], hoy digo, a mí me duele Catatumbo, y yo pienso en el Catatumbo porque es que, yo conocí, o sea yo tenía

el ombligo en el Catatumbo, lo que más conocía yo era el Catatumbo, pero después que yo salgo del Catatumbo empiezo a conocer otros departamentos, otras regiones, para mí el Catatumbo en organización es ejemplo, entonces por eso yo digo la gente del Catatumbo son nativos, son líderes propios, son líderes que crecieron, nacieron en base de sus propias experiencias y se crearon y se reinventaron cosas para ir sobreviviendo, o no sobreviviendo sino porque eran gente con una capacidad muy berraca, creando mejores condiciones de vida (narración)¹¹¹.

2.5.2.2.3. María del Carmen



Fotografía 11. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps.
Carmen caminando la palabra junto a lxs estudiantes.

Carmen es una mujer que se reconoce como campesina y lideresa comunitaria, una mujer luchadora, trabajadora y comprometida, entregada a la organización, a su familia, y al cuidado de su papá y su mamá, quienes pasan por una situación difícil en estos momentos dado el contexto de violencia que vive el Catatumbo. Una mujer que aparte de tener que vivir el desplazamiento forzado, también ha tenido que vivir amenazas, hostigamientos y enfrentamientos entre actores armados legales e ilegales, así como el asesinato de familiares.

En medio de nuestro encuentro para realizar esta reconstrucción narrativa me pude dar cuenta que Carmen también es una mujer jajarachera, alegre,

¹¹¹ ASCANIO, op. cit.

recochera, le gusta estar haciendo chistes y jugando. Una Carmen muy diferente a la que vi en los diálogos, donde era más bien callada, reservada y hasta un tanto tímida, tal vez haya sido por el clima, porque en Bogotá hace mucho más frío que en el Catatumbo, la recuerdo siempre muy bien abrigada, de guantes y bufanda.

Carmen pertenece al Comité de Integración Social del Catatumbo-CISCA, una organización campesina e indígena que desde el 2004 trabaja en pro de la defensa de la vida y el territorio, a partir de la integración con las Juntas de Acción Comunal, los comités de mujeres, de jóvenes y desplazadxs, los colectivos de trabajadorxs y las comunidades indígenas. El proceso organizativo de CISCA se basa en la propuesta Plan de Vida y Permanencia en el Territorio, que consiste en construir formas dignas de vida para los catatumberxs, resistir dentro del territorio para poder permanecer en el mismo y cuidarlo, y autoabastecerse a través de la siembra de las semillas nativas. Este proceso les ha permitido restaurar el tejido comunitario y revivir las formas de organización tradicionales en el territorio, que fueron golpeadas y destruidas por la violencia de finales de los 80' y principios de los 90', las cooperativas, las tiendas comunitarias, las escuelas de líderes, así como promover otros procesos como el de promotorxs psicosociales que fue acompañado por el Caps. Es precisamente a través del CISCA que Carmen llega a los diálogos pedagógicos, como ella misma cuenta: *“Llegué hasta estos espacios impulsada y postulada por nuestra organización social CISCA, Comité de Integración Social del Catatumbo, y mi compromiso era visibilizar y sensibilizar nuestras vivencias y luchas en la región, azotada durante tantos años por la violencia”*.

Este es la historia que Carmen comparte,

Nací en el Municipio de El Tarra, en una vereda llamada El Espejo, hija de padres campesinos, de religión católica y soy la segunda de once hermanos. Estudié la primaria en la cabecera municipal, e hice sexto en cierto año... me organicé siendo muy joven y dejé los estudios, a los 17 años tuve mi primera hija, que se convirtió el reto más grande el de ser madre muy joven; después cuando ya tenía tres hijos muy seguidos me fui a vivir a Cúcuta, buscando una mejor forma de vida, allí viví algunos años y luego regresé. En el año 1999-2002, entra la arremetida paramilitar, en ese entonces estaba pasando por

una situación difícil, me estaba separando de mi esposo, lo que me causó muchas dificultades especialmente familiares.

En el 2002 entran formalmente los paramilitares al municipio de El Tarra, yo trabajaba en ese entonces en la Cooperativa Multiactiva, como encargada de servicios generales, tuve que abandonar ese trabajo que era mi ayuda para el sustento de mis hijos. Las cosas así... enfrentamos con mucho miedo esta situación y fui amenazada causándome una depresión muy grande, hasta que me desplazé hacia la ciudad de Cúcuta a empezar de nuevo bajo una permanente zozobra pues esos personajes estaban en todas partes del país; esto es una de las realidades más duras que me ha tocado vivir, entre otras.

Para nadie es un secreto que el Catatumbo es un foco de atracción para las multinacionales y el propósito del gobierno es apoderarse de las riquezas que hay, por eso todas las miradas apuntan hacia esta región, sin desconocer el abandono estatal histórico que hemos vivido, dejándonos a la deriva y en las manos del mejor postor.

A pesar de las grandes dificultades los campesinos y campesinas salimos adelante, nos organizamos desde las Juntas de Acción Comunal, Asociaciones de Juntas y Organizaciones Sociales, para resistir y permanecer a través del tiempo en el territorio (narración)¹¹².

2.5.2.2.4. Catalina

Catalina fue la primera mujer con la que me encontré para llevar a cabo este ejercicio de reconstrucción. Ella vive en Sincelejo, Sucre, con Michele, su gata y tres morrocoys que estuvieron presentes durante todas nuestras conversaciones. La casa, que perteneció a su mamá y a su papá



Fotografía 12. El árbol Catalina. 2014. Fuente: Archivo Caps. Catalina en el encuentro de socialización y preparación de los diálogos pedagógicos, dibujando su árbol de la vida.

¹¹² CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

y que aún se está construyendo, está ubicada en El Cortijo, un barrio popular en donde aún existen predios sin legalizar y la prestación de los servicios públicos es precaria, el agua, por ejemplo, llega una vez a la semana:

[...] ya yo te conté ya lo de la casa, por ejemplo la casa, cuando llegué mi casa era la más maluca de todos estos lugares y yo -bueno, tengo que arreglar mi casa-, primer año, esta puerta no servía, -este año voy a arreglar la puerta- arreglé la puerta, ¡ah no! lo primero que hice fue el baño -este baño está terrible, este baño es nido de cucarachas, ¡no! este baño hay que arreglarlo-, yo porque pa' mí lo que me interesa limpio de mi casa me interesa el baño y la cocina, lo demás a mí me vale, sí puede estar limpio pero a mí me interesa un baño limpio y una cocina limpia, pa' mí ahí están las dos cosas, entonces yo dije -bueno el baño-, hice mi baño, -quiero agua aquí en la cocina-, me puse a cotizar una viga, no hombre esa viga me valía un poco de plata, casi me valía lo que me valía el baño, dije -no, este baño yo lo voy a mandar a hacer vaciado, con que me le pongan cuatro vigas a los lados y que me lo vacíen, y arriba del baño monto el tanque elevado para tener agua en mi casa, pa' que mis viejos tengan agua, pa' que no tengan que estar buscando agua de la alberca y echarla al inodoro para que se les vaya la caca o su orín, no, sino que ellos bajen de la cisterna, por mis viejos y por mí, por todos-, entonces hice el baño, después el segundo año la puerta, el otro año las ventanas, y ya ves, está la puerta, están las ventanas, bueno el otro año voy a ver si arreglo la cocina porque me interesa la cocina, después voy a arreglar los cuartos y de último la sala ¿me entiendes? [...]

Catalina me recibió una semana en su casa y me andó pa' arriba y pa' bajo, como dice ella, asistiendo a reuniones, eventos, encuentros con instituciones, con organizaciones, universidades, en fin; es una mujer muy activa, su agenda siempre está llena de compromisos y de invitaciones porque ella es un referente de organización en la región, es una mujer muy crítica y reflexiva cuya vida ha estado atravesada por la organización social, el trabajo comunitario y la defensa del territorio.

Vivenciando el territorio

Bueno, primero quiero comentarte yo vengo de Córdoba, yo no sé por qué no fue tomado como también dentro de Montes de María, porque mi territorio es un territorio muy

golpeado por la violencia, no sé quién decidió que Montes de María lo componían dos departamentos, [Sucre y Bolívar], de todas maneras para mí Montes de María siempre tuvo una significación y tiene una significación en las luchas campesinas, Montes de María jugó un papel muy importante en las luchas campesinas. Cuando llegué a este departamento, que me considero también sucreña, que llego en el 82 y llego para ir a las veredas de Montes de María como eran el Chalán, Colosó, este Ovejas, Morroa, toda esa parte y uno de los que más me gustó fue Chalán, ese clima de Chalán, ese verde de Chalán, yo quería irme para Chalán, tenía que salir de exilio sino estuviera viviendo tal vez en Chalán, porque Chalán tiene muy agradable, la montaña, es fresco y lo más lindo de estos pueblos era que la gente vivía feliz, tenían todo, conmemoraban sus fiestas patronales, vivían su vida de ellos, esa vida de la comunidad, esa vida de la solidaridad también, porque en todo nuestro argot costeño ha habido mucho la solidaridad, la solidaridad que se prestaba el uno con el otro el café, el azúcar, era una vida bonita, en el campo pero vidas de solidaridad, del conocimiento, del pensamiento de la misma gente, pero faltaba siempre el tema de educación y una de las tareas que nosotros nos dimos [en la organización], sobre todo cuando empezamos con el tema mujer, fue educar a la mujer y también apreciar los saberes de las mujeres como las parteras, los compositores, que llaman sobanderos, cuando uno se descompone que se cae o se parte que te entablillaban, ¿sí? Eran cosas muy interesantes que vivía uno, porque había esos saberes ancestrales en el campo y también el saber que no había tanta maldad, no había tanta maldad, en esos tiempos yo te vendía un marrano a ti por 500 pesos vamos a poner y luego venía otro y me ofrecía 700, yo no se lo vendía porque ya te lo vendía a ti, había la honradez, había la palabra, se decía palabra de gallero o venta a sombrero quitado, no había documentos, no habían que promesas de venta ¡no! Porque era la palabra, había la seriedad, había el respeto, yo te respetaba y tú me respetabas, y era tanto que fíjate que habían las peleas de gallo fino, que con eso yo no estoy de acuerdo ahora, que yo apostaba contigo y tú estabas en aquel pretil y yo estaba acá y yo perdí y yo te iba a buscar para pagarte, fíjate, entonces por eso se llamaba la palabra, cuando hacíamos un negocio, palabra de gallero y nos dábamos la mano.

Entonces eso yo lo viví con mucha esperanza, con mucho amor, hicimos trabajo de mujeres por esa zona, con talleres, en ese tiempo el Cinep empezó a venir a nuestra región, el Cinep nos apoyó mucho, nos metíamos a esas veredas adentro a talleres con mujeres y a las reuniones y era todo muy bonito, no había esa violencia, había violencia,

pero no así tan marcada porque ya la violencia era vieja, porque los terratenientes buscaron cómo matar líderes y sus primeros grupos fueron la mano negra, los pájaros, los tiznados, gentes que ellos también tenían ilegalmente en sus fincas armada para matar líderes, [...], a nosotras no se nos va a olvidar la ofensa que nos han hecho y la deuda que tiene el Estado con nosotros, porque este Estado tiene una deuda con todos los líderes y lideresas, que nos mataron nuestra familia, que nos mataron nuestros compañeros de lucha que también son parte de la familia de uno, porque la familia no es la sangre en los procesos organizativos, la familia es la gente que está contigo, la que comparte, la que comparte ideas, la que comparte el bocado de comida ¿ves?, la que comparte su casa contigo, esa es tu familia, ¡no la familia de sangre apenas!

La memoria viva de lxs ancestrxs

[...] yo digo que yo mi formación la tengo desde que era chiquitica, con mi madre, con mi abuela, sobre todo mi abuela para mí fue un referente bravísimo, yo aprendí mucho de mi abuela, una mujer muy valiente, muy capaz, ella era una mujer que no sabía leer ni escribir y era una mujer economista, ella en su casa grande tenía graneros, graneros era unas cosas que hacían de madera y eso tenían varios depósitos y ella tenía el arroz ina blanco, el arroz ina rojo, el arroz recado, uno que le llamaban jartamuchacho, arroz forastero, tenía de todas las clases de arroces y también diferentes clases de maíz y granos como frijoles, todo eso lo almacenaba para, decía ella para el porvenir, para el porvenir, para lo que viene, yo aprendí de ella y yo compró mi mercado de la semana, no me gusta estar yendo a la tienda que la papeletica de café, eso lo aprendí de ella, que mi abuela compraba el café por bultos, la azúcar por bultos, la sal por bultos porque ella vivía en el campo y entonces ella no estaba yendo cada ratico que -fui a comprar- ¡no señor!, la lata de manteca, ella como mataba sus cerdos y usaba esa lata de manteca, la lata de gas, todo era por bastante, entonces una economía que era de una mujer que no sabía ni una letra pero ella sabía dirigir, entonces eso de dirigente y de saber dirigir también viene de la abuela y también viene de la mamá, mamá también era así, mamá era una mujer muy valiente también, luchadora, este yo andaba con ella por los caminos, porque los caminos era con barro y mi mamá con dos tres burros por delante con carga de maíz o de arroz, se le atollaban los burros en el camino y ella se achingaba sus vestidos hasta acá, [señala a la altura de la cadera], le quitaba la carga al burro no lo cogía a palo, le quitaba la carga al burro ponía ese bulto al otro lado y después sacaba al burro

para otra vez seguir el camino, yo eso lo aprendí de niña, una niña de 8 años andando en esos caminos con la mamá, con la abuela, eso es aprendido, entonces eso no está en libros, eso no está en un libro. Yo me pongo a recordar mi abuela no botaba nada, ella se le maduraban los plátanos, ella tenía unos frascos grandes de vidrio y metía esos plátanos ahí y sacaba un vinagre, ese vinagre lo preparaba para las comidas, yo le llamo a ese vinagre “el vinagre de la abuela”, yo lo hago también, esos dulces, esos dulces que comiste esos fueron aprendidos con mi mamá y con mi abuela, todo, eso no tiene receta, eso no está escrita la receta pero la receta la tiene uno en la mente, lo que pasa es que todo eso como no estuvo escrito, esos panes que hacía mi abuela tan deliciosos, los panes caseros, ¡y tenían su ciencia!, imagínate que ella no usaba levadura, no le ponía nada químico sino que ella venía y tenía un platón de madera, se llamaba platón, ese platón lo curaba con la misma harina y lo dejaba con esa harina curado, lo dejaba ponerle siete días, a los siete días ella probaba si ese platón ya estaba para hacer el pan, entonces le ponía un poquito de harina y hacía una masa y hacía esa masa, entonces esa masa la cogía ella una bolita, la hacía una bolita chiquita y la echaba en un vaso, si esa bolita subía ya el platón estaba listo, estaba curado, entonces hacía los panes, eso quién se lo enseñó a la abuela, yo me pongo a preguntar ¿a dónde ella aprendió eso?, seguro que se lo enseñaría su mamá, pero esa sabiduría es tan bonita y te comías un pan que sabías que no te iba a hacer daño porque era un pan sano, no le echaban ningún químico, y ella cómo asaba ese pan, tenía esos calderos grandísimos o ellas mismas hacían unos hornos de tierra, de barro y ellas mismas hacían eso, ¡eso lo hacía la abuela!, no buscaba hombre que le viniera a hacer y yo por eso soy así, yo hago las cosas, yo no, mierda, na’ más que sea algo muy pesado busco un hombre, pero yo limpio mis matas, las capo, les quito el ñame si tienen mucha mata nacida y así, sé que la mata de plátano debe tener apenas la mata de plátano, la hija y el nieto, deben de ser solo tres porque si hay más la mata de plátano no te va a dar buenos gajos de plátano, y todo eso lo aprendí con la abuela, ella desherbaba sus matas de plátano y decía -mija ésta es la que hay que dejar, esta es la mata, esta es la madre, esta es la hija y esta es la nieta-, entonces como no tenía una sola mata de plátano sino que tenía muchas matas de plátano ella se daba el lujo de desherbarlo y hacerlo así, y arrancaba de aquí y sembraba en otra parte, ella misma sembraba, ella misma hacía las cercas ¿ves?, las colindancias cuando quería cercar el cultivo, ella misma o buscaba un hombre o dos hombres que le ayudaran y ella estaba ahí dirigiendo, ella no se dejaba que le hicieran las cosas mal hechas ¡no señor!

Entonces yo digo todas esas sabidurías tan bonitas, cómo ellos leían el tiempo, cómo leían la luna, a quién ves tú hoy leyendo la luna, cuándo saben ahora muchos jóvenes que la luna trajo agua y ellas cómo llamaban a uno -mija hoy es luna nueva, hoy no se puede hacer tal cosa porque es luna nueva-, y en la luna nueva la mayoría de las mujeres tenían el período ¿ves tú?, entonces la luna trajo el cacho del lado derecho trajo sol, la luna trajo los cachos del lado izquierdo trajo agua, y todo eso uno lo aprendía con ella, -cerco de luna agua ninguna- decía porque la luna se la hace un cerco, -cerco de sol agua por Dios-, todo lo leían y lo leían en el canto de los pájaros, y lo leían en el movimiento de los reptiles y lo leían en todo, tenían esa compenetración con la tierra, con el suelo, y cómo sabían también cuando alguien lo picó la culebra -cantó el guacabo-, el guacabo era un pájaro, -pa' allá pa' ese lado hay alguien picado de culebra, cantó el guacabo-, -ajá abuela pero por qué canta el guacabo-, -no porque él se come a las culebras-, ese pájaro se come a las culebras, y entonces, vete en un caballo, monta un caballo y ve pa' ese lado pa' allá pa' no sé qué parte, pa' Marimba o pal' Rincón de las Viejas o pa' Verdinal o pa' allá pa' donde cantó ese pájaro, encontrabas el picado de culebra y nadien había dicho ni nadien había ido a visitar, sino que sabían, leían, como los indígenas antes, a mí me cuentan historias que los indígenas cómo tenían esa lectura con el humo, tienen una lectura, que sacaban ese humo con unas piedras y allá iban porque había un problema porque ellos tenían esa comunicación, ¿telepatía? , no, eso tiene un nombre, y eso se usó, lo usamos para las luchas campesinas ¿ves?, que avisaban cuando venía la represión los compañeros, ¡se usó!, mira tú me vas a creer mentiras a mí pero compañeros campesinos, estábamos en una toma de tierras en la carretera, y ponían el oído en el suelo y decían -viene la represión, viene un carro de la represión- y venía ese carro que nadien le había oído el ruido, pero ellos ponían el oído en el piso, sentían, ¡yo no sé!, y era verídico, cómo con un caracol que tenía mi abuela del mar le decía a uno -mija ponga el oído aquí, está el mar picao- y se oía un zumbido del caracol, el mar está picao; esas enseñanzas tan bonitas [...]

“[...] y no me canso porque esto es mi vida [...]”

[...] para mí la vejez es como tú la quieras ver, para mí la vejez está en los años, pero en la actitud de los seres también, tú puedes tener una actitud joven así tengas tantos años, pero hay que continuar, mientras uno esté vivo nunca uno tiene que achilarse -es que yo ya no puedo porque ya yo voy a cumplir 70 años- ¡No, es cuando voy a poder! Voy a

cumplir 70 años el 11 de diciembre ¡que quiero que me lo conmemoren toda esa gente del Caps y todo el mundo! Entonces cuándo voy a ser útil, yo se lo he dicho siempre a mi hijo -no mijito conmigo no te vas a dar vergüenza o algo que yo voy hasta viejita y si quiero bailar bailo, y si quiero cantar canto, y si quiero gritar grito- y si quiero seguir en mis tareas organizativas ¡sigo! por qué no si esa es la vida, yo digo que para mí lo más grande que me ha sucedido en la vida, en mi vida como Catalina Pérez, desde mi historia de niña, yo creo que eso viene de la sangre, de niñez, porque en la familia, que aunque fue una familia humilde, campesina, [...], [la organización siempre fue importante], sobre todo por mi papá, bueno y mi mamá que apoyaba, no iba a las tomas de tierras pero ella apoyaba. Yo llego a la ANUC por mi papá y por mi hermana mayor, la que está enferma en Montería, mi hermana era una dura, ella fue la que me empezó a mí a enseñar quién era un terrateniente y por qué se llamaba terrateniente, yo no sabía eso, [...], yo decía -¿pero qué es un terrateniente?- cuando ella hablaba de terrateniente, entonces me decía ella -no un hombre que es teniente de la tierra, dueño de la tierra, eso es teniente, tiene a la tierra, por eso se llama terrateniente- me decía ella, y todas esas cosas, [...], Ella me enseñó, la más luchadora y la más líder fue mi hermana; en estos momento mi hermana está toda enferma porque ajá cada gente toma la vida como, yo que sé, porque yo te voy a decir una cosa, yo han sido muchas las cosas malas que me han pasado pero yo no voy a vivir de eso, yo vivo de lo bueno que me pasa, tengo que recordar mis momentos lindos, por ejemplo, yo casi me muero con la separación de mi hombre, [Máximo], que se fue con esa otra mujer, se llevó otra mujer y me dejó a mí, yo no voy a vivir de los recuerdos malos, yo voy a vivir de lo lindo que yo viví con él, y también de la vida, si me pongo a vivir de los momentos malos de mi vida uffff estuviera loca, pero no yo vivo de lo bueno, de la lucha, de lo que me ha dado la organización, quiero a la organización y la sigo queriendo, esa ha sido mi mejor universidad de la vida, si no yo fuera una campesinita que no supiera nada, la organización fue la que me enseñó, [...], yo no sé yo aprendí, a mí la organización me enseñó tanto que yo puedo resistir, que mi hermana casi se muere en Europa, Miriam, porque el exilio es algo bravo, el exilio yo no se lo deseo a nadie, entonces mi hermana como que no estaría preparada para, a ella le dio un derrame cerebral allá, fíjate yo fui la primera, la que abrí el camino, la que cuando ellos llegaron ya había todo, cuando Máximo llegó ya yo tenía apartamento, ya tenía todo cuando mi hermana llegó, yo orienté a mi hermana, yo le ayudé ¿si entiendes?, y yo allá llegué rompiendo el hielo con mi hijo, entonces yo soporté porque la organización a mí me hizo una formación, que antes uno se formaba o uno lo

formaban, o sea habían unos compañeros que estudiaban con uno, teníamos círculos de estudio, leíamos experiencias de otros países o de otras mujeres, sí siempre había algo, por ejemplo, yo valoro mucho ese libro de la “Madre” que lo escribió creo que Máximo Gorki, sí escrito por Máximo Gorki, me parece que es el apellido de él, un libro que se llama la “Madre” donde una mamá apoya a su hijo en lo que está haciendo, en la cárcel, inventa y le lleva la propaganda, las razones que le mandaban sus amigos de afuera y todo. También a mí me fortaleció mucho las canciones que componía Máximo Jiménez, ohhh tú ahí aprendiste mucho, eso “Lucha y lucha campesino, la tierra es pa’ trabajarla, quitársela a los ricos porque ellos no quieren darla. Aquí en este país se ven grandes hacendados y el campesino infeliz muerto de hambre y explotado...”, eso a ti te enseñó, o sea Máximo en ese tiempo él también con sus canciones jugó un papel muy importante para el fortalecimiento de algunos de nosotros, y algunas canciones de Máximo fueron himnos para nosotros en las veredas, las cantábamos, las cogíamos cuando teníamos hambre, cansancio, miedo ¿ves?, te daban coraje, entonces todo eso nosotros, en la formación de mí persona como una jovencita hubo el apoyo de varios compañeros que eran más viejos que nosotros pero que tenían mucho conocimiento, que sabían de historias y de todo [...]

Historias de la organización

Pues si fue ahí [en la organización] que nosotros conocimos a Fals Borda, ahí que yo conocí a Fals Borda, fue el primer hombre que llegó a apoyarnos a la Antioqueña, que fue una de las primeras tomas de tierras que yo participé, ¡Fals Borda!, ahí conocimos a Fals Borda, hay libros que Fals Borda hizo de esa historia, que uno no aparece porque uno es el liderito, el que también el que está allá en el barro, aparecían los grandes, sí, sí, sí los más sobresalientes pero las mujeres no, las mujeres no salíamos, como lideresas no, la única mujer que Fals Borda, también eso fue un trabajo grande, yo se lo debo a Fals Borda, que Fals Borda reivindicó fue a Juana Julia Guzmán. Sí, uff Fals Borda eso puso grande el nombre de Juana Julia, bueno y ahí nacimos muchas Juanas Julias porque aprendimos de ella, yo tuve el honor de conocer a Juana Julia y conversar con ella y aprendí mucho de Juana Julia; la llevábamos a la reunión en una banqueta grande y que ella era como la reina, y después que se acababa la reunión muchos nos poníamos a conversar con ella, no como ahora que el viejito está ahí y todo el mundo se va y lo deja jundiado ¡no! ella era nuestra carta, nuestro libro, yo como yo era tan inquieta, yo le

preguntaba muchas cosas a ella ¡a Juana Julia Guzmán! Muchos escritos que hice que ella me decía pues los perdí, porque uno con la persecución que nos hicieron que nos trataban de guerrilleros, uno escondía sus libros o los enterraba y cuando ibas a ver ya no servían, se los comía el comején, muchos escritos yo perdí, incluso palabras de Juana Julia, que hoy los quisiera tener, frases de ella, por qué ella no se casó, eso sí lo tengo en la mente, yo le decía -bueno Juana Julia y tú por qué no te casaste-, me decía -porque si me casaba el hombre me tenía humillada así, entonces si tenía un poco de hijos tampoco podía moverme y me quitaba la libertad de yo ser líder-, imagínate y ella fue una lideresa brava, brava, brava en el territorio, entonces, [...], ese libro, tú crees cuánto quisiera tener yo mis escritos de Juana Julia, claro que tengo muchas cosas en mí cabeza de lo que ella me decía, pero yo escribía también cosas de ella pero se me han olvidado, porque ajá los años van pasando y la violencia también [...].

[...] entonces en la toma de tierras de la Antioqueña, que fue la primera que yo participé, el Chepe Posada, [un terrateniente], la cedió en tres fincas: una finca que se llamaba la Gironda, una se llamaba Quebraseca y la otra El Recreo, entonces él donó 825 hectáreas repartidas en esas tres fincas, entonces a la Gironda le bautizamos Juana Julia, Juana Julia Guzmán se llamaba la Gironda; Quebraseca el Boche en nombre de Manuel Hernández el primer hombre que se rebeldizó en Córdoba contra los musiuú, contra los Lacharme, eran familias ricas los Lacharme y Manuel Hernández era su trabajador, y como siempre los ricos siempre le han cazado las mujeres a los trabajadores o le compran la hija; entonces la Gabriela le había dicho a Manuel, al Boche a Manuel Hernández, que el musiuú, el blanco, la estaba enamorando, que la perseguía, que la enamoraba y ella se defendía y él le dijo -bueno tienes que seguirte defendiendo Gabriela-, y un día llegó el musiuú y llegó el Boche, Manuel Hernández, sofocado del monte y estaba el tipo atacándole a la mujer y con ganas de violarle la mujer y él llegó y con el machete lo mató, y por eso inventaron la historia del Boche, no contaron el cuento cómo era, sacaron hasta una novela, sí, diciendo que el Boche era el demonio y todo, pero la verdadera historia no la dijeron, pero las investigaciones se investigó la verdadera historia por qué Manuel Hernández mató al Lacharme, al musiuú Lacharme; imagínate que los apellidos ni son de acá, al musiuú Lacharme. Entonces Juana Julia en memoria de Juana Julia, el Boche en nombre de Manuel Hernández, y donde nosotros vivimos que se llamaba el Recreo se llama Urbano de Castro, en memoria de un líder estudiantil de Barranquilla que mataron en esos tiempos; entonces esos nombres fueron

puestos en nombre de esos personajes porque Fals Borda era un investigador y él era de Barranquilla entonces el tipo puso Urbano de Castro, él lo propuso el nombre; él hablaba de los baluartes, que esos iban a ser los primeros baluartes en Córdoba y todo, pero eso no lo dejaron, no lo permitieron, no lo pudimos llevar a los sueños porque ajá la violencia... ahí están esas tierras, la mayoría están en manos de los paramilitares, claro y todo nuestro pensamiento, el proyecto de nosotros lo cogieron, de la población donde yo vengo que nosotros soñábamos con colegios allá grandes o universidades allá o colegios bachilleratos con toda la leyenda allá bien y con todo, y que hubiera teléfono y hubiera energía y hubiera de todo allá, eso ya no hay, eso era nuestro pensamiento, eso está tomado y ahora tú vas allá y me cuentan que eso está civilizado por los paracos y allá mandan ellos, [...], [aunque] luego el Incora, el Instituto de Reforma Agraria, nos incorporó, o sea a cada campesino le dio una parcela, [de esas tierras que Chepe Posada cedió], teníamos títulos de esas tierras, pero nosotros no estamos dentro del proceso de restitución de tierras porque pa' qué vamos a ponernos nosotros a pelear, como se dice, burro amarrado con tigre, nosotros los pobres y los humildes y las mujeres qué, por ejemplo, en el caso de nosotros con esas tierras que ya tienen primeros ocupantes y segundos ocupantes campesinos también [...]

“[...] los campesinos nos hemos mantenido, de nuestra ANUC [...]”

[...] cuando se empieza a dividir la ANUC, que eso también fue otro de los problemas que hizo que la organización se debilitara, las divididas fuerzas políticas de izquierda que empezaron a luchar por sus intereses personales, [...], Porque a la ANUC, la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC le negaron su personería jurídica, el 2° congreso de la ANUC que se realizó en Sincelejo porque estaba al mismo tiempo el Gobierno haciendo otro congreso en Armenia, reconocieron a la línea Armenia y no a Sincelejo, por eso habían dos congresos, la línea Armenia y la línea Sincelejo, la línea Armenia era la reconocida por el Estado, el Gobierno y la línea Sincelejo no tenía, pero nosotros nos hicimos reconocer con el movimiento, con la organización, con la participación de las tomas de tierras, que fíjate que hicimos tantos congresos que yo llegué a estar aquí hasta el 5° congreso de la ANUC, hicimos nuestros congresos y estaba la presencia, la palabra, el movimiento, esa era nuestra personería jurídica, [...], y yo en el 1977 logré que yo estuviera en el comité ejecutivo de la ANUC, y cuando se hizo el 4° Congreso Campesino me pusieron a mí como la mujer campesina a instalar ese

Congreso, que fue en Tomala -Sucre en el 1977, el 21 de febrero, que se instaló en Magangué, yo lo instalé ese congreso, entonces al ser la mujer campesina que instalara ese congreso, como vinieron organizaciones internacionales de Holanda y de Francia, y en Holanda había un proyecto que apoyaba a la ANUC que se llamaba ACDI Colombia, que quería decir Acción con Colombia, eso fue en febrero el congreso y en mayo de ese mismo año me invitaron a mí a una gira por Europa, o sea que ya yo conocía Europa en el 77 [...]

Amars

[...] como la vez que me cogieron presa, la última vez que me allanaron la casa dijeron los policías -es que cinco mujeres como ésta nos enloquecen en el departamento de Sucre-, así me dijeron, -cinco mujeres como ésta nos enloquecen el departamento de Sucre-, eso que es una sola y no sabían que habían más, las que estaban por ahí calladitas, fueron las compañeras que me reemplazaron y que le dieron cuerpo y vida al proceso de Amars [...]

Mira que hay una cosa que la quiero anotar, es que yo viví más de 20 años en Europa y yo aprendí el idioma y todo, y después que aprendes el idioma tú te sientes gente, porque cuando uno no sabe el idioma uno es una cucaracha, uno no se siente nada, porque a ti no sabes si te dijeron una palabra que te insultaron o te dijeron una bonita, tú no entiendes nada, entonces cuando aprendes el idioma ya tú te aprendes a defender, ya si te ofenden tú enseguida también respondes, te defiendes, y fíjate en Europa yo vivía una vida muy comfortable, cómoda, comfortable, yo tenía todo y no tenía nada. Del 2009 me vine por razones humanitarias, por mis viejos que ya estaban muy enfermos y no había la posibilidad que los atendieran y eso, entonces yo me vine a atender a mi mamá y a mi papá y bueno cuando llego mi madre muy enferma que no podía comer ni con sus propias manos, mi papá estaba mejor que ella, pero él siempre conversaba conmigo y se ponía a hablar conmigo que él quería morir primero que mamá, porque él no soportaba la muerte de mamá, y bueno fue así, mi papá murió en marzo del 2010, yo vine en marzo del 2009 y mi papá muere en marzo del 2010, el 6 de marzo del 2010; bueno me quedé entonces con mi madre, cuidando a mi madre, mi madre se ponía mal, no había quién la atendiera y me fui quedando, y me fui quedando y la razón de haberme quedado fue por cuidar a mi mamá, pero también, en ese tiempo de estar aquí cuidando a mis viejos, pues yo

participaba en las actividades de las organizaciones sociales que aquí existen en Colombia o que aquí encontré y que resistieron la guerra, fueron organizaciones, ¡son! para mí muy valiosas porque resistieron la guerra, están en el territorio, grupos de mujeres, grupos de hombres de diferentes organizaciones, que ya encontré entonces la organización de indígenas y la organización de afros, que antes cuando yo me fui no había eso, pero bueno ya luego tienen ellos sus propias leyes y sus propias reivindicaciones sociales que son las mismas de nosotros los campesinos, bueno eso hay una discusión que un día pues tuve una contradicción en una reunión con una compañera porque yo decía que para mí era más importante que todos fuéramos unidos y que no hubiera la calificación de indios, negros, campesinos, sino que yo había nacido en una organización que fue la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC en el 1971 y todos éramos campesinos, los negros, los indios y luchábamos por una causa juntos y éramos una fuerza grande que no nos dividía nadie.

Bueno, continúa eso así y me quedo, y me quedo, y me quedo, pues iba a las reuniones, iba a los eventos, pero una tarea que me di fue averiguar hasta cuándo duraba la personería jurídica de la Asociación de Amas de Casa Rurales de Sucre-Amars, que fue una de las organizaciones que yo dejé aquí construida cuando me fui, que yo fui la primera presidenta de Amas de Casa Rurales del departamento de Sucre y que no era solo de Sucre sino también participaban mujeres del Bolívar, del César, de Sucre y de Córdoba. Bueno, me dijeron que en el 2017 se cerraría la personería, empiezo a revolver, a renacer el trabajo de Amars que fue destruido por la violencia, a renacer, a buscar las mujeres, a ver cómo otra vez vamos a revivir Amars, entonces algunas decían que había que poner otro nombre, que no sé qué, yo les dije -no, este nombre no lo vamos a cambiar así porque así-, es un nombre que ya está, que ya es un nombre y que hicimos grandes cosas como fue de esas tiendas comunitarias de mujeres que se hicieron, más de 22 tiendas, empresas comunitarias de ganadería, piscicultura, ¡también la ecología!, hicimos muchas siembras en algunos lugares de sectores de sembrar árboles, que era una tarea de la mujer, e impulsar las estufas ecológicas para no gastar tanta leña, para defender la ecología, ¡todo ese trabajo, un trabajo por la Asociación de Amas de Casa Rurales de Sucre! Y también otro trabajo fue la educación a las mujeres, porque muchas mujeres eran analfabetas, otras hicieron la validación del bachillerato, estudiaron y logramos tener hogares infantiles dirigidos por nosotras, uno en San Pedro, en la vereda Camajone y otro en la vereda de la Ceja del Mango en Sampedés, eran las mismas

compañeras que atendían a los niños, tuvimos mujeres psicólogas de las mismas mujeres nuestras, y todo esto era dirigido por las mismas mujeres y hacíamos este tema para que todas como que ganaran algo, una firmaba el contrato pero entonces eso se iban intercambiando por los meses, ganaban todas, porque todas también las íbamos enseñando, o sea que no fuera una la que supiera de la minuta de la comida sino que fueran muchas mujeres. Entonces fue un trabajo muy hermoso, pero desgraciadamente todo ese tejido social, ese pensamiento colectivo, esa solidaridad fue muerta por la violencia, primero porque yo era la presidenta de la Asociación, tuve que salir en el 88 y dejar ya eso ya hecho, con unas perspectivas de proyectos que habíamos hecho ya, que habíamos mandado para Europa, para la Asociación de Mujeres Católicas de Austria, [...], o sea yo no tuve la oportunidad de estar en esos proyectos ¿ves?, y tuvimos todo, tuvimos dos motos una grande y una pequeña, una infraestructura como oficina con escritorio, con mesas de salas de reunión, con todo, fue un proyectazo grandísimo porque éramos presencia, éramos un referente en el departamento de Sucre, pero todo eso se acabó, ajá primero salí yo, después quedaron las compañeras, en el 96 se va mi hermana y ahí sí que se terminó de acabar, porque las otras compañeras no tenían el mismo coraje, la misma actitud, entonces tú no les puedes pedir, si es que ajá son mujeres distintas, que algunas estaban también era ganándose su sueldo, como secretarias, como coordinadoras y eso, pero un trabajo muy, muy valioso, todavía está, todavía está, tú vas a las veredas y las compañeras te hablan de Amars, ajá y ellas siguen de Amars, sí ahí están. Por ejemplo, nosotros íbamos a hacer en el municipio de San Onofre una vereda piloto, como un centro piloto para mostrarlo a los otros departamentos, pero es que no fuera un centro piloto sólo para mostrar, sino que fuera como un centro también para la educación, que ahí se hicieran unas experiencias, que hiciéramos allí, decíamos nosotros, algunas pruebas de cómo se generaría la economía, la piscicultura, cómo haríamos que eso se desarrollara, por ejemplo pensando, y pensábamos ya, porque Amars no solamente pensaba en el tema de la mujer, sino que también en el tema de la economía y de la familia, que nosotros los campesinos no sacaran sus productos al casco urbano, a las capitales, su yuca, su plátano, su cultivo, sino que nosotros tuviéramos un centro de acopio allá mismo en la vereda ¿por qué? Porque cuando el campesino viene con sus bultos de yuca a la ciudad, al mercado, ¡el campesino nunca ha puesto el precio a su trabajo, sino que siempre ha preguntado a cómo me pagan la yuca, a cómo me pagan el quintal de maíz, a cómo me pagan el arró, a como me pagan el fríjol, a cómo me pagan la soya! ¡todo, el campesino siempre ha preguntado! Nosotros entonces hicimos un

análisis y dijimos ¡claro! el campesino le dan el golpe porque él ya lleva sus bultos allá de yuca a la ciudad y a dónde los va a poner, se los tiene que vender al precio que les digan allá, el ñame al precio que les digan allá, pero si nosotros tenemos nuestro propio centro de acopio en la vereda ¡los de la ciudad tendrán que venirnos a comprar a nosotros! entonces nosotros les ponemos el precio, -señores cuántas cajas de yuca van a necesitar-, -tantas-, -bueno se las vamos a vender a tanto-, entonces ya ponemos el precio, ya tenemos la autonomía nosotros. Entonces eso no se logró por la violencia; hicimos, incluso, una represa allá en la vereda la Pelona, donde íbamos a hacer una cría de peces, piscicultura y vinieron varias personas a analizar con nosotros, que primero la queríamos hacer en una vereda Aguacate, después dijimos no en la Pelona porque eso tiene todos unos estudios, eso la queríamos con todo, con el oxigenamiento del agua, el movimiento, todo, una vaina bien hecha queríamos nosotros, y ya nos pintábamos nosotras como Amars, porque esa represa daría pescado para nosotros vender pescado en toda la región, en todos los comités que hubieran de Amars, ya nos pintábamos con un carro refrigerado que dijera Amars, repartiendo el pescado y comprando los productos también de las compañeras de las otras zonas. Teníamos pensado que también nosotras, ¡hombre!, las 22 tiendas tenían que comprar el pan en la ciudad en diferentes panaderías, estábamos pensando -bueno y por qué no hacemos una panadería de Amars y que Amars le venda el pan a las 22 tiendas- ¡todo eso! y todo eso fue destruido. Bueno todo esto lo estamos ahora reviviendo, para luego plantearlo, para luego plasmar esto en un proyecto y a ver si hacemos un proyecto y lo mandamos pa' Europa, para que todas estas ideas y todo esto sea, porque esto es el desarrollo. Tenemos varias veredas, sobre todo en el municipio de San Pedro que fue el fuerte Amars, [...]. Entonces nosotros estamos empezando a fortalecer el trabajo de Amars y esto nos ha tocado un trabajo grande porque no hemos tenido apoyo ni del Estado de aquí, [...]

“Hay que hablar del campesinado”

En ese tiempo yo traduzco algo, que era tan importante el movimiento y la organización porque no éramos solos, éramos los campesinos, no había negros aparte, indios aparte y ahora ya no está ni el campesino dentro de la Constitución, entonces reconocieron a los negros y los indios, los campesinos no; entonces cómo el Estado busca sus políticas de dividirnos, con lo de los indígenas nos han dividido porque entonces yo ya no puedo entrar allá porque no soy india, no puedo estar acá porque no soy negra, antes yo estaba

donde yo quería porque no importa, porque ¡no!, somos los mismos ¿entiendes? Un día, como te dije, una discusión que tuvo una compañera conmigo, que uff se enojó, le dije - No, yo no estoy negando que tengan los indios una ley y los negros una ley, pero que sigamos unidos, organizados- pero no, ya no es así, [...], el campesino no está ni siquiera en la Constitución, porque me dio tanto guayabo y tristeza cuando asisto a uno de los primeros eventos grandes aquí que hicieron, voy a llenar la hoja de asistencia y estaban todos los nombres, estaba todo el mundo: negro, indio, mujeres, lgtbi, rom, raizal, comunales ¡todo! pero campesino no aparece, mujeres estaba también la palabra mujeres, pero no aparecía la palabra campesino y yo la escribí con lapicero y abajo puse mi nombre, campesino, y cuando intervine dije -me parece lo más horrible de la vida que no aparezca la palabra campesino en las hojas de asistencia, de manera que Austria es un país avanzado, super más avanzado que Colombia- porque Colombia es un país rural todavía, tiene rasgos feudales y no aparece la palabra campesino y en Austria está el bauer y la baiierin, bauer el campesino y baiierin la campesina, y nosotros no aparece la palabra campesino; entonces ¿por qué? Entonces eso es una pelea en todos los eventos donde va, en todas partes donde yo voy tengo que hablar la palabra campesino, que aquí yo hago parte por intermedio de Amars del Consejo Departamental de Planeación, no hablaban del campesino y yo hablo del campesino, ¡no señor! Hay que hablar del campesinado. Entonces nos tienen relegados, acabados, hicieron el genocidio más grande de la historia, se puede decir, el holocausto, acabaron a la ANUC, a la organización campesina, a sus líderes, la mayoría fueron muertos y el que no se murió fue porque tuvo que salir del país, pero dejó también uno la vida, su organización era la vida de uno, yo me pongo mi organización, ¡era mi vida!, pero yo tuve que salir para salvar el pellejo y vengo después de tantos años y encuentro la gente más pobre, la gente menos conocimiento, ¿qué pasa? Entonces eso me duele de los Montes de María ¿por qué? Porque en los Montes de María la violencia sacó al campesinado de su territorio, de las riquezas de Montes de María, una zona rica, no había hambre, no había nada, siempre había riqueza en Montes de María, ahora no, ahora las empresas trasnacionales, las grandes compañías como Argo, como todas esas agencias Rubiales, todo eso, que el otro día yo estuve en una reunión donde estuvieron ellos y yo hablé así, y de una vez me miran mal, pero yo hablo lo que yo siento, porque creen que hacer las 4g, hacer que el tren de cercanías eso es desarrollo, y lo ven del punto de vista del cemento pero no del ser humano, y para mí el desarrollo primero está lo humano ¡el ser humanos, la ecología! Por qué nos separamos el ser humano de la naturaleza si somos iguales, hasta peor

porque la naturaleza puede vivir sin nosotros y nosotros no podemos vivir sin la naturaleza, sin los árboles, sin el viento, sin el agua no podemos vivir y ella puede vivir sin nosotros, [...], Entonces en Montes de María ¿qué pasó? Tú crees que a uno no le duele que los Montes de María fueron las masacres más grandes, de Macayepo, de Chengue, de Mampuján, el Salado, de todo eso, las masacres más grandes en Montes de María, y cuando se viene a una posición política en defensa de las ideas del pueblo como es la energía limpia, solar, como es la economía de la agricultura, como lo plantea Gustavo Petro, que no sea de la minería, la extractividad, no vota la gente por esa práctica política que va a defender la economía rural campesina, que tengan un precio justo, [...], ¡entonces hombre! Cuando planteas cosas que sirven ¡no, eso no es! El desarrollo al revés, el desarrollo pa' unos y el pueblo jodido, entonces el desarrollo debe ser para la humanidad, para todos [...]

La vida hoy

[...] yo me lancé aquí a la Cámara de Representantes, fui por la lista de la decencia, por la Colombia Humana en la lista de la decencia y sin un peso y sin nada saqué 6000 votos, pero saqué 6000 votos porque me conoce la gente, y aquí en Sincelejo, en el casco urbano, que pensaba que era que sacaba menos saqué más de 3000 votos aquí en Sincelejo, por el trabajo que venimos haciendo de casa en casa y con la gente y todo eso, eso para mí fue una cosa grande porque nosotros no le compramos votos a ninguno, el día de la elecciones que estábamos mi compañero Adolfo, que también fue un compañero que sacó una votación grandísima, más de 12 mil votos sin un peso, que estábamos ahí nosotros sin tener ni siquiera nada y la misma gente nos llevaba, los votantes por nosotros, nos llevaban jugo, pan, comida ¿ve? en vez de nosotros darles agua o algo a ellos nos daban ellos a nosotros, entonces así debe ser la política, no así como la tienen actualmente, que mandan solo corruptos y todo eso. Entonces sin una moneda y que la política debe ser así, quién dijo que tú para lanzarte a una campaña política tienes que tener plata, no señor, ud va a servirle a su pueblo, ud no va a estar allá montada pa' robar y pa' enriquecer ud y la familia, que es como hacen los corruptos de este país. Entonces yo pienso que hay que hacer un trabajo de educación muy grande en estos sectores de Montes de María, en estos departamentos hay que hacer una pedagogía política de casa en casa, en la vereda más chiquita y más escondida y preparar gente, que se preparen, la gente misma dirija. Cuando yo me vinculo a la Colombia Humana yo

fui clara con los compañeros, yo les dije - ¡yo no quiero estar en un movimiento politiquero, coyuntural, que se acabó lo de recolección de firmas y se acabó el movimiento, que vinieron las elecciones y se acabó el movimiento y después a los cuatro años aparecen! - ¡no señor! Yo quiero un movimiento político permanente, ¡educar al pueblo!, y que el pueblo en las elecciones que vengan del 2019, que por eso es que no quieren dar tampoco la personería jurídica a la Colombia Humana porque son unos... ¡bandidos!, es que desde los municipios la gente elija sus alcaldes, sus concejales, sus gobernantes, sus ediles, sus diputados, que sean del pueblo, de allá de la vereda y que no tengan que ir nadie de acá de Sincelejo, alcalde de Sucre-Sucre pero que vive acá en Sincelejo, alcalde de San Pedro pero que vive en Sincelejo, alcalde ¡no!, que sean de allí de la vereda [lo dice enfáticamente mientras golpea la mesa], que sean compañeros que conocen y que los pican los mosquitos y que saben el hambre, que sean esos candidatos, ese es el trabajo que vamos a hacer municipio por municipio y que el poder se lo tome la gente desde del municipio, desde la vereda más chiquita, desde la vereda más refundida, como yo digo, desde la vereda de la Colombia profunda que nadie va allá porque hay barro y hay mosquitos y hay culebras.

[También] estoy validando el bachillerato, porque me iban a dar un título de Honoris Causa, ¡me lo iban a dar! pero yo no me sentí como bien, yo quiero hacerlo, estudiar, yo quiero ver cómo es eso del bachillerato, entonces pues yo estoy estudiando ahora, entonces también entre veces me canso ahí dos horas sentada en la clase y eso, pero bueno después está uno en la pausa y ahí, y como es solo un día en la semana, es el sábado, pero es entero, entramos a las 7 y hasta las 4 de la tarde, tenemos una pausa para el almuerzo. [Estudio] con los pelaos, puro pelao, yo soy la vieja, la abuela de todo ese poco de pelaos, allá tengo ahí hasta bisnietos, sí, puro pelaos que pobrecitos, este sistema tan desigual como tiene a la sociedad, pelaos perdidos, peladas también, que se tiraron el bachillerato porque salieron embarazadas o preñadas, sin terminar, esa preñez temprano, las peladas de 16 años que tienen un hijo de 2 años, entonces eso también, y peladas que todavía no han superado lo del vicio, y como los tratan con ese lenguaje aquí, ¡ay cuando la oigo me duele el oído!, son tan humanos y son tan gente como nosotros y no están ahí porque ellos quieren, ¡ni son ellos los culpables, es una sociedad! que no ha tenido en cuenta a la juventud, que no tiene programas de desarrollo y de saberes para los jóvenes, que los jóvenes tengan donde estar estudiando o trabajando o entretenidos en una recreación sana, tú sabes que lo que les muestran es eso, y en los

colegios hay la venta, en los colegios hay la mafia, en los colegios está el narcotráfico también, ya pillaron ya en universidades, donde gente allá dentro de la universidad también está con los vendedores de la droga para acabar con el pueblo, para que el pueblo no piense, para que esos jóvenes no piensen, [...], uno va ahí sembrando la semillita, y yo cuando intervengo y los profesores me ponen de ejemplo que soy una señora y llevo las tareas y estoy interesada en aprender y muchos de ellos van es a joder, a hacer bulla, está el profe dando la clase y están ellos en su cuento, con su bulla, tirando papelitos, saboteando, entonces yo les digo que yo a pesar de que ya voy a tener 70 años yo si quiero estudiar y yo voy a entrar a la universidad y voy a hacer una carrera y ellos que están apenas ahora en la flor innata de la juventud, yo les hablo y eso, entre veces llevo cosas que comparto con todos ellos, ahí va uno haciendo un trabajo, sí, eso lo veo bien para yo estudiar, refrescar mi mente, sí porque te dejan tareas de todo, de sociales, de naturales, de inglés, español, de matemáticas, de religión que no me gusta mucho pero la hago, de estética, también hacemos trabajo de estética y de ética, y de todas las materias ¿no? pero claro que eso lo lo hacemos 2 años en 1; sí, entonces ellos los profes me perdonaron también muchas fallas que tuve por la política, entonces como mucho profe es petrista, me perdonaron ahí, me pasaron ahí a regañadientes la calificaciones que no pude presentar. Ya estoy ya en séptimo, este año ya termina, ya estamos en séptimo, después vienen octavo y noveno y décimo y once, ya dos años ya y fuera de cocada, y pa' la universidad, me gustaría estudiar pedagogía comunitaria, con énfasis en derechos humanos, esa quiero hacer, quiero hacer esa o en ciencias políticas, lo que sea cosas sociales, con los movimientos, con lo que he trabajado y no me cuesta mucho trabajo, ¡ah! también tenemos lo de gimnasia, educación física, cuando me toca educación física tengo que tener el uniforme del colegio, tengo mi uniforme. Es en el colegio José Ignacio López, ese es de los más viejos colegios de Sincelejo, uno de los buenos colegios de acá, que tienen esa modalidad de validación, no todos los colegios lo tienen, y los profes son bacanos y son chéveres conmigo porque ajá la mayoría son de Petro, a mí me admiran que quiera estudiar a esta edad, porque pa' muchas aquí en el barrio, las viejas -no yo ya estoy vieja, yo ya no voy a hacer na'- no hombre como no yo sí voy a hacer... O algo que tenga que ver, también me gustaría, que tenga que ver con lo de lo público, de las leyes públicas, sí, sí tengo 2 visiones, lo que te dije de la comunitaria, Licenciatura en Pedagogía Comunitaria con énfasis en derechos humanos, o la cuestión pública pa' saber lo de los municipios, los presupuestos, manejo del Gobierno en lo público, eso es interesante, ahí se mete todo este tema del desarrollo y

como estoy en los Pdets, [Planes de Desarrollo con enfoque territorial], y todo eso me sirve, y hago parte del Consejo Departamental de Planeación, ese me gustaría también, y ¡yo lo puedo!, voy a ver si me dan unas buenas notas pa' que no me pongan tanto problema en la Universidad, pero quiero también buscarme una beca, yo qué sé algo, como como víctima, como, no quiero esa palabra víctima, no me gusta, como resistente, de la resistencia de las luchas, resistencia de la guerra, como una mujer resistente de la guerra, eso de víctima eso no, somos sobrevivientes de la guerra, sí, y voy a estudiar, yo estoy muy entusiasmada y yo no quiero perder tiempo, [...], pero yo también quiero tener una tierrita, medio cuarterón, una tierra para que me califiquen que estoy en lo rural, [...], [porque] yo nunca me encuentro en la ciudad sino que me encuentro es en mi campo, yo estoy en el campo y soy la mujer más feliz de la tierra, [...], yo voy a conseguirme unos compañeros, ellos quieren y me dan pa' que siembre, [...], no y también yo quiero que, por ejemplo, a mí sí me gustaría volver a Córdoba, pero volver también en el mismo sentido organizativo y también que tuviera una parcela, por ejemplo, todavía yo puedo vivir muchos años y puedo estar en mí parcela, sí, no sé vamos a ver qué dice la vida porque los compañeros de allá me están planteando que me vaya pa' que sea de la junta directiva de allá de Córdoba, de la ANUC, entonces aquí también soy de la junta directiva municipal de la ANUC de aquí [de Sincelejo], que ahora la vamos a reestructurar [...] (narración)¹¹³

2.5.2.2.5. Berenice

Lo que más recuerdo de Berenice es su cara de sorpresa y alegría al salir de uno de los diálogos pedagógicos en el colegio República del Ecuador, ubicado en la localidad de San Cristóbal al suroriente de la ciudad. Ese día estábamos con Socorro, otra de las mujeres del Putumayo que también participaba de la experiencia de diálogos. Cuando nos disponíamos a preparar el espacio para llevar a cabo la actividad, nos

¹¹³ PÉREZ, op. cit.



Fotografía 13. Sin Título. 2014. Fuente: Archivo Caps. Berenice escuchando a lxs estudiantes en medio de un diálogo.

encontramos con que había varixs estudiantes que estaban organizando un evento en el mismo lugar que nos habían asignado a nosotras. Yo me fui a buscar a la profesora encargada para preguntarle en dónde nos podíamos ubicar, pero ella me dijo que no me preocupara, que los diálogos pedagógicos se iban a hacer en el marco del evento que estaban organizando lxs chicxs.

Pues bien, así fue, los diálogos eran la actividad principal del evento en el que lxs estudiantes del grado 9-3 iban a presentar su proyecto de memoria titulado “Memoria del conflicto armado. Verdad, justicia y reparación. Jóvenes por la no repetición”. Este era un proyecto en el que lxs estudiantes venían trabajando todo el año de la mano de la profesora de ciencias sociales, quien los había incentivado a leer algunos informes sobre conflicto armado del Centro de Memoria Histórica (CMH). En el evento sonaron los himnos, hicieron la presentación, se leyó la programación y se invitaron a estudiantes de otros grados, de séptimos a once, como correspondía. Era como una izada de bandera. Nosotras nos integramos en la actividad y cuando nos correspondió, según la programación, desarrollar los diálogos lo hicimos. Recuerdo que en ese diálogo hubo mucha participación, como lxs chicxs ya tenían un poco de contexto hacían muchas preguntas y también entre ellxs mismos se respondían, hacían comentarios y eran muy críticos y reflexivos frente a los medios de comunicación, incluso hubo un chico que hizo una canción para las mujeres.

Al finalizar, para cerrar el evento, lxs estudiantes de noveno les hicieron un reconocimiento a las mujeres y les regalaron una ancheta. Berenice y Socorro no podían creerlo, era algo totalmente inesperado, la sorpresa y una sonrisa gigante invadían sus rostros, incluso el mío. Fue una experiencia diferente, el hecho de que lxs estudiantes fueran lxs que organizaran todo y se apropiaran del encuentro y después entregaran un

regalo a las mujeres fue muy significativo y bonito. Pensar en Berenice es recordar ese diálogo; y también es recordar el día en que, con una mirada pícaro, casi nos hace matar, a Najilis, su hija menor, y a mí, una gallina para el almuerzo.

Así en medio de gallina sudada y tacacho, una comida típica de la región, Berenice comparte su historia.

Cartografiando el territorio

Entonces, buenas tardes, mi nombre es Berenice Rodríguez, soy una mujer que vino al Putumayo hace 18 años y que por circunstancias de la vida me tocó vivir lo que tiene que ver el conflicto armado, donde hubo la disputa de lo que tiene que ver el territorio. Pero antes de eso, la ubicación del departamento del Putumayo queda en el sur de Colombia, es la salida y la puerta de entrada, la salida de Colombia hacia el Ecuador y la entrada hacia el Ecuador. El departamento del Putumayo pues está conformado por 13 municipios, de los cuales pues tenemos Colón, Santiago, Sibundoy, San Francisco, Mocoa que es la capital del Putumayo, Villa Garzón, Puerto Guzmán, Puerto Caicedo, Puerto Asis, Puerto Leguizamo, Orito, La Hormiga y actualmente San Miguel, [cuyo casco urbano es la Dorada], que es donde yo estoy viviendo, y que de acuerdo a todo el tema del conflicto armado que se ha presentado acá, como tal en el departamento, pues ha sido muy vulnerable porque, tanto las mujeres, niños, niñas y adolescentes y toda clase de personas pues fuimos afectadas, desplazadas, mucho familiares han sido desaparecidos, niños reclutados para el tema de los grupos armados al margen de la ley, algunas mujeres también han sido violadas, amenazadas, bueno en fin, [...], ¿Por qué?, porque este es uno de los departamentos, pues primero que todo es muy alejado de lo que tiene que ver el centro de Bogotá, que aproximadamente son entre 22-24 horas en bus y estamos en avión a hora y media hasta Puerto Asis, y de Puerto Asis cogemos carro hacia San Miguel 3 horas y media aproximadamente, y que por las condiciones de las vías también no son muy buenas que digamos [...]. Pero lo que tiene que ver realmente con el conflicto armado aquí en el departamento del Putumayo, pues ha sido muy afectado porque ha habido la disputa del territorio, y dentro de esa disputa del territorio pues nosotros hemos quedado al medio, la población, y nos ha tocado luchar pues con los unos, con los otros, para que podamos pues tener nuestra vida hasta el momento y poder contar la historia sobre el tema del conflicto armado, y podernos apoyar en diferentes

organizaciones, instituciones pues que han hecho posible la exigibilidad de los derechos a nivel de Gobierno Nacional, y que eso nos ha permitido pues ir avanzando, [...], y pues bueno en sí San Miguel está conformado por 57 veredas, ahorita pues tiene seis cabildos indígenas de las etnias Awá, Camsá, están los Pastos y hay tres resguardos que son los Cofanes y los Quichuas. Ellos están acá asentados en el mismo territorio del municipio de San Miguel, aunque en el departamento del Putumayo pues se encuentran más etnias indígenas que son aproximadamente 103 pueblos indígenas que conforman toda esta pluriculturalidad en el departamento del Putumayo y que es hermoso pues compartir con ellos su cosmovisión, porque dentro de los procesos que se han tenido es muy importante compartir con ellos porque tienen diferentes culturas, unos tienen la cultura del mambe, otros tienen la cultura del yahé, otros tienen la cultura de fumar tabaco, en fin, entonces es chévere compartir con ellos porque tienen una diferencia de pensamiento, algo basado en lo natural, que eso es lo más importante que ahora pues debemos cuidar, [...].

Llegada al territorio

A ver, resulta y pasa que para llegar nosotros acá al departamento del Putumayo fue por varios amigos que llegamos nosotros acá, porque, o sea en ese tiempo no se podía entrar, que decir como ahora que uno le dice a la gente - ¡no mire! Es un departamento chévere, bienvenidos todos, vengan a conocer-, ¡sí! Coja un bus y véngase, ¡no! al tiempo anterior no era así ¿Por qué? Porque tenía primero que hablar con la guerrilla, que en ese entonces comandaba acá, hablar con ellos, pedirles permiso si podía entrar o no podía entrar, y a raíz de eso pues le hacían un seguimiento; y cuando sucedió eso, mi exmarido, él llegó a Mocoa, a él lo esperaban en Mocoa para venirse con el señor, con el amigo desde Mocoa, porque él no podía directo entrar acá al municipio de San Miguel, y más aún a la Dorada, ¡peor! él no podía; entonces este señor lo esperó en Mocoa y de ahí se vinieron, pero él estuvo quince días aquí, cuando él me decía de que no podía andar solo, tenía que andar para cualquier vuelta con el amigo porque se lo llevaban, como era desconocido, entonces inmediatamente pues lo cogían, y a pesar de eso pues a él lo pararon y le dijeron que qué venía a hacer y él pues les decía que venía era a trabajar, y ellos le manifestaron de que si era algún sapo o alguna cosa pues que era mejor que se fuera o se devolviera porque no querían sapos, porque a veces entraban acá la policía, algunos del ejército, y ellos pues llevaban del bulto porque los mataban, entonces por eso la mayor parte de la gente que entraba aquí tenía primero que investigarla para

poder entrar, si no ¡no!, y el amigo que lo recomendaba mejor dicho tenía que ser muy de confianza para poder traer una persona o de lo contrario no lo podía entrar. Bueno, y a raíz de eso, como él vino quince días acá, nosotros vivíamos en Pitalito en la casa del señor, del amigo que lo trajo para acá, y nos vinimos, él se regresó, o sea antes de eso él consiguió una casa aquí como a dos cuadras del parque, de madera, y a los quince días se fue por nosotros, por mis tres hijas y mi persona, y llegamos nosotros acá y nos fuimos a vivir a la casa cuando, la verdad yo no conocía qué era guerrilla, qué era paramilitar, no conocía nada de eso, porque uno viviendo en la ciudad es muy diferente a un pueblo como estos.

17 de septiembre del 2000...

¡No, no sabía yo nada! No sabía yo nada cuando al mes exactamente, me acuerdo tanto que lo sucedido fue un 17 de septiembre del 2000 y nosotros pues aquí habíamos llegado el 15 de agosto, prácticamente un mes dos días, llegaron a las 3 de la mañana, cuando sentí yo tiros, estábamos ahí durmiendo, acá no había energía, prendían la planta de las 6 a las 8 de la noche y ya pare de contar, todo era oscuro, no había vías, o sea las vías pero en mal estado, y a las 3 de la mañana llegaron y empezaron a tocar puertas de casa en casa y cuando ya llegaron a la casa mía pues... cuando los escuchamos de que estaban por ahí cerca entonces yo le pregunto a él, le digo - bueno y qué es lo que sucede?- Y él me dijo - ¡ay! - dijo -la verdad, la verdad yo tengo que decirle algo- y yo - ¿cómo así que tiene que decirme algo? – y él dijo – sí, lo que pasa es que ud ha mirado allá en Pitalito, en Bogotá ha mirado policía, ejército ¿cierto? – le dije -sí, claro que sí, dirá que el ejército está molestando por ahí- dijo -no, lo que pasa es que por aquí hay otros grupos, y otros grupos que se llaman guerrilla y creo, si no estoy seguro – dijo- creo que entró los paramilitares, que es otro grupo- y yo ¿cómo así? Y ahí le decía yo -bueno y si ud sabía eso por qué nos trajo para acá, por qué no nos dejaba mejor en Pitalito que estábamos mejor nosotros allá- y bueno, ya claro cuando al momentico, al ratico ya llegaron golpeando a la casa, ya dijeron que cuántos vivíamos ahí y él, el exmarido, pues dijo que cinco vivíamos ahí, él, las tres niñas y mi persona, y este señor pues manifestó diciendo que teníamos que salir al parque así como estuviéramos, y pues a nosotros nos daba susto porque imagínese todo eso oscuro, nadie nos conocía, era duro porque pues lo que yo había escuchado era que toda la persona que no era conocida pues a esa lo mataban y que eran pues muy sanguinarios, y nosotros esperamos y aproximadamente

como a las 4:30 – 5 ya que fue subiendo todo ese poco de gente como en fila, entonces hubo un señor que él nos llamó, que fuéramos que no nos preocupáramos, que vamos al parque, él era como un vecino, era que se había hecho como amistad con él, entonces él era como el único, él y el que nos había traído éramos como los más conocidos acá, porque no teníamos más conocidos en ese tiempo, y además, o sea el mes que yo estuve acá yo no podía salir, no me dejaba salir él porque pues él sabía el por qué, pero yo no lo sabía, entonces de la casa al parque yo no podía salir. Inclusive una vez que se salió la niña, la mayor, él me dijo, bueno yo me fui a buscarla porque se perdió y ella cogió pues pal lado del parque y en el parque pues yo la dejé a ella porque estaba, como estaba jugando ahí en ese parqucito, cuando al momentico me cogió del brazo y dijo - ¡ya cogió la niña y nos vamos! - y yo -pero cómo así, ud por qué me jala ahí- pero yo sí miré tres tipos ahí que estaban ahí como mirándome mucho, pero mi imaginación nunca imaginó una cosa de esas y claro cuando llegamos allá en la casa pues él ya me cogió, me trató feo y además de eso pues dijo – no, ud no puede salir de aquí , cómo se le va a ocurrir salir- le dije -¿cómo así? Yo aquí soy una esclava acá entonces – dijo -no no no, no puede salir, por lo que no somos conocidos – me dijo él, bueno listo le hice caso. Y pues a raíz de la entrada de ellos [los paramilitares], pues ya conociendo las personas que iban a entrar, y claro ya cuando ese señor nos llamó pues ya salimos hacia el parque y llegamos al parque y yo me senté en las escaleras, él se sentó ahí en el piso con las chicas y ya cuando de estos manes había un poco, había pero cualquier cantidad de paramilitares con su buen armamento y todo rodeado, todo, todo, eso había paramilitares por todo lado, eso donde metiera la cabeza allá estaban. Entonces en esa reunión pues sacaron un listado grande, donde ellos decían - ¡bueno el que esté aquí en todo este listado que pena con uds pero se va! – y después fueron leyendo nombre por nombre, quienes estaban ahí que presente, cuando después ya fue saliendo otro señor, porque nos tenían así haciendo como filas pero sentados, y varios encapuchados, me acuerdo yo tanto varios encapuchados donde ellos se les miraba sólo los ojos, y decía -este sí este no, este sí este no,- y todo el que decía que sí pues a ellos los iban amarrando a las manos y los pies y los iban cogiendo y los iban metiendo a una camioneta sin rumbo, sin saber nosotros para dónde los llevaban, y después ya aparecían nuevamente por allá las camionetas y las personas nunca supimos para dónde, nunca regresaron. Y pues ya después de todo ese tropel que hubo ahí en el parque pues había una muchacha al pie mío, donde ella se reía tanto, y pues dos paramilitares ahí al frente dijeron -bueno ahí no sé cuál de estas dos es guerrillera- y pues en esas estaba yo con la niña pequeña que tenía

aproximadamente año y tres meses, y pues yo me asusté todita porque dije no pues aquí me figuró a mí, yo inocente de todo, cuando ellos se pararon al frente a decir esta sí esta no entonces, sí yo tenía nervios, pero la otra muchacha tenía más, ella pues se reía muchísimo; ya después nos dejaron, se fueron hacia un lado y pues ya empezaron a dispersarse por todas las veredas, y nos daban pues tiempo de que las personas que tenían algo que ver pues que se fueran y las que no pues se podían quedar sin ningún problema. Y ahora pues nosotros sin un peso, sin plata que necesitábamos, decíamos -y ahora qué vamos a hacer- y el señor que nos trajo pues él nos decía -no, toca es que se vayan, que se vayan, no hay de otra porque uds aquí no son conocidos, uds acá los pueden matar -, bueno tantas cosas que nos decían en ese momento que yo le dije -bueno, plata de dónde, no tenemos, y dos pa' dónde nos vamos a ir, y tres pues que sea lo que Dios quiera y si nos matan acá pues que nos maten porque no podemos hacer nada más-; y sí salieron en ese tiempo muchísima gente de aquí, me acuerdo tanto que salía mucha gente, claro mucha gente y gente que estuvo ahí en el parque la sacaron, se la llevaron, ellos se la llevaban, pero no sabíamos cuál era el rumbo, pero pues sabíamos de que no iban a regresar porque pues de la manera que ellos vinieron, de que pues ellos iban a operar acá en esta zona, que ellos iban a limpiar, que ellos de la manera más brutal que iban a trabajar en este municipio contra todas aquellas personas que habían sido de los grupos armados [al margen de] la ley, entonces que por ese lado pues que asumieran consecuencias, y a raíz de eso pues mucha gente se fue, mucha gente desapareció, mucha gente hasta el sol de hoy, imagínate que hay mucha gente que son 18 años de los que estoy viviendo yo acá y que aún no la encuentran, ¡no saben dónde está! Hay una mamá que yo conozco que ella pues sufre mucho porque le mataron, pues, le desaparecieron en esos días el esposo y que hasta el sol de hoy no sabe nada, no sabe nada dónde está, ¡nada!, pues ella ha puesto sus denuncias con la fiscalía, con procesos colectivos, pero ¡no!, no sabe nada. Y así mucha gente que tuvieron niñas, adolescentes acá que cayeron en el conflicto armado con estos manes, y además de eso pues así dentro de ese proceso pues muchas personas en ese momento les tocó irse, algunas, y a otras los esperaban en cada una de las salidas para matarlas o cogerlas pa' matarlas, y todos teníamos que ser con cédula en la mano, ¡todos!, nadie tenía por qué andar sin un papel en la mano y ahí ellos iban investigando, iban mirando si sí estaba dentro de la lista o no, fue duro ese tema del conflicto armado acá.

“[...] dijeron que la próxima vez que venían, venían era para quedarse [...].”

Esa vez nos entraron hasta el parque, pero ellos habían entrado anteriormente en 1999 donde hicieron la masacre del Tigre, aquí hicieron varias masacres en el casco urbano, en las veredas y salieron y se fueron, pero antes de eso dijeron ellos, o sea, reunieron a la gente y dijeron que la próxima vez que venían, venían era para quedarse. Entonces cuando entraron en el 2000 ya no vinieron a irse sino de una vez a quedarse aquí, y pues sí aquí se quedaron, en muchas casas vivieron ellos, por lo menos acá donde estamos, en esta casa, es una casa que la tenían los paramilitares y muchas casas así, que las quitaron, o sea como quedaron solas entonces ellos necesitaban pues donde hospedarse, entonces quitaron mucho las casas, se apropiaban de las casas. Hasta hace poquito, hace qué, por ahí unos 2 o 3 años que hicieron la entrega como de 3-4 casas más que faltaban por entregar, porque no las querían entregar y las entregaban pues ya a sus dueños, [porque] hasta ahorita como desde el 2016 pa' acá está empezando a volver la gente que estaba anteriormente. Pero mire que dentro de ese conflicto que hubo nosotros para salir a las diferentes veredas nos tocaba pedirles permiso a ellos ¿por qué? Porque es que ellos hacían varios retenes y si ud pasaba en un retén había posibilidades de que no pasara en el otro, porque había veces, como dice uno vulgarmente, decimos acá se enamoran, se enamoraban y decían -bueno entonces yo me quedo con este-, y así pasó en muchos retenes donde mucha gente también murió así porque se enamoraban y después de que se enamoraran sí no había mejor dicho Santa Lucía que valga, porque o lo mataban ahí o lo dejaban pasar pero llegaba a la casa y ya lo mandaban a traer y ahí ya lo desaparecían, lo mataban; y después de eso pues ellos empezaron a reunir la gente cada 8 días, cada 8 días a reunir la gente, hacer reuniones -que vea que nosotros queremos tener como la confianza de la gente- y al final pues nos tocaba obedecer porque era una orden, una orden donde nos tocaba cada 8 días acudir allá, mirar a ver qué decían ellos y cumplir esa orden. Por lo menos teníamos que hacer aseo en todo el pueblo, aquí mejor dicho yo creo que el Putumayo era uno de los departamentos más limpios en ese entonces de basura, porque todo eso, eso mejor dicho pusieron estos sitios pero elegantes, mejor dicho no encontraba ud por la calle un papel, ud no lo encontraba porque eso eran “mingas”¹¹⁴ cada ratico, cada 8 días, cada 5 días nos convocaban sí,

¹¹⁴ Berenice asocia ese trabajo de limpieza del pueblo con la minga porque era un trabajo en el que participaban todos los habitantes, sin embargo no era un trabajo comunitario ni mucho menos voluntario que se hiciera en pro de la comunidad o que fuera convocado por la misma comunidad, todo lo contrario realmente era una imposición de la que dependía la vida.

para salir a hacer, todos, todos [tenían que ir y el que no fuera] ¡Ay! lo mandaban matar, porque no mira que ellos como pasaban de casa en casa y ellos avisan por cada casa, ellos avisaban y entonces ya nos tocaba obedecer, pues para no dejarnos matar nos tocaba hacer eso. Sí nos ponían a limpiar todo el pueblo, en las veredas igual, esos caminos que pues de aquí pa' bajo, de aquí pa' arriba, esos caminos eran mejor dicho bien limpiecitos, ud no encontraba un montesito por la orilla de la vía, ¡nada!, mantenía eso pero vea bien lindo; y además de eso pues pa' diciembre, uff mejor dicho este departamento yo creo, y más aún acá este municipio de San Miguel, el casco urbano la Dorada y el corregimiento de Puerto Colón y todo eso, se hacían unos alumbrados muy lindos, muy bonitos, porque ellos nos obligaban que toda la comunidad a nivel general teníamos que poner para esos alumbrados y que los teníamos que hacer, y ellos prácticamente nombraban como un representante de ellos y tenía que venir a ver las vías si estaba arreglada, si estaba todo el barrio trabajando, si no estaba, quién faltaba, todo eso, era mejor dicho bien organizado toda esa vaina y eso sucedió así como hasta la entrega supuesta de los paramilitares en el 2005-2006.

Vivir la guerra

Sí, ahí ya bajó un poco pero igual porque seguíamos lo mismo, sumidos a esta gente de los grupos armados de la ley, de los paramilitares que se tomaron estos territorios; y mucha gente, demasiada gente murió acá, pero en una información que pedimos nosotros para el tema de justicia y paz, por el tema de las víctimas, y le pedimos pues a la Fiscalía que nos diera un reporte de cuáles eran las masacres por los menos de acá del municipio de San Miguel y nos dimos cuenta de que prácticamente pues todos los muertos que sufrieron acá no están dentro de ese avance de la Fiscalía, en ese reporte, apenas aparecen como 4 o 5 masacres, en total mejor dicho acá supuestamente son 40 personas las que, según informe de Fiscalía, son 40 personas que murieron, pero si vamos a conocer algunos lugares de los de acá que yo le llamo como campo santo porque muchas personas fueron enterradas allá en esos sectores, entonces ahí miramos de que no fueron 40 personas las que murieron sino que fueron muchas personas más, y además de eso la otra era que muchas personas las echaban al río, en los ríos, por lo menos el Río San Miguel ese es uno de los ríos que tiene mucha historia, donde mucha gente mataban, la ahogaban, allá mejor dicho, demasiado, y hubo una vez que también el río por tanta cosa, tantos muertos allá, se creció pero de una manera, ¡Virgen Santa!, demasiado

grandísimo ese río, que pasó el puente internacional, ¡subió el puente internacional, siempre es altísimo y subió! Y con estos manes pues fue muy difícil, duro, acá por lo menos nosotros dejábamos, toda la gente, dejaba la puerta abierta, nadie podía dormir con las puertas cerradas, ¡nadie podía!, porque ¡ay de que una puerta estuviera cerrada y vería, era duro! porque ellos pasaban de noche y venían a mirar si era que de pronto andaba algún grupo, entraba algún grupo o algo así, y cada nada pues las plomaceras que se hacían acá en el casco urbano, donde a veces no podíamos trabajar porque uno, pues tocaba pedirles permiso a ellos, dos, estábamos trabajando por ahí unos 5 o 10 o 15 minutos y ya se formaban esas plomaceras, quedábamos al medio y esperábamos nosotros hasta cuando calmara eso pues en el piso, a veces picados de las hormigas, [se sonrío porque le pasó], y tocaba esperar hasta que cesara un poco para salir a correr y volver otra vez a nuestra casa, pero fue duro. Se hizo también un paro armado, ese paro fue en octubre precisamente del 2000, eso fue pero mejor dicho, quemaron camionetas de Transdorada en esos tiempos, de las empresas de transporte quemaron camionetas, de Ecopetrol, bueno eso fue demasiado duro el conflicto, a la misma gente le quemaban las camionetas y en vista de ese paro armado pues hubo mucha gente que recogió sus carritos por allá viejitos que los tenían arrumados y esos carritos eran los que transportaban la gente de un lado pa' otro, a veces arriesgando la vida porque no era seguro nada en ese tiempo, porque a veces esos carritos también los quemaban y para poder exigirle a esta gente, a veces sacaban a la gente y la mataban, cosa que nosotros no nos dábamos cuenta y ya a lo último pues ellos dijeron -vea tenemos 24 horas para que este señor o esta señora o este niño, este joven tenga vida, si uds como pueblo no se reúnen y vienen a exigir aquí los matamos- y así nos tocaba. Inclusive un señor por denunciar el tema de conflicto que había acá lo mataron, a pesar de que tenía protección, lo mataron ahí, porque él había denunciado creo que a nivel nacional, creo algo así, a él lo mataron por exigir ese tema del conflicto armado; y aquí pues dentro de eso, nosotros nos reuníamos todo el pueblo para exigirle por esa persona y así nos tocaba, pero la persona que cogía la batuta pues obvio que siempre estaba en la mira de ellos, y ellos averiguaban si la persona que ellos cogían estaba en malos caminos, pues si el pueblo se reunía y el líder que emprendiera esa protesta esa, cómo le digo yo, esa marcha, si como estilo protesta, le tocaba asumir por esa persona, lo mataban también por reclamar la gente, y a lo último pues ya la gente ya no quería reclamar más porque todas las personas que estábamos al frente de eso pues nos mataban, mataban a los que estaban al frente, y a raíz de eso, porque es que estaban matando a mucha gente inocente,

eso cualquier persona y además de eso pues aquí era toque de queda, que ud después de las 6 de la tarde ud mejor dicho no podía salir y si salía ¡vea! Ya los encontraba a ellos por ahí -bueno ud qué – y de una lo cogían y se lo llevaban, no estaban diciendo que esto ¡no! se lo llevaban, así fuera o no fuera y eso era lo que pasaba que estaban matando mucha gente así, entonces a raíz de eso la mayoría de la gente se empezó a unir y dijo - vamos a exigir, vamos, vamos- porque es que ya era mucho la violación de derechos humanos acá que se tuvo, las escuelas por lo menos las cogían de trincheras, las casas, bueno eso hubo de todo acá, pues sí en el Putumayo, porque fue prácticamente esta zona que más violencia tuvo, pues no se sintió tanto en Mocoa, ni en Santiago, ni en Colón, ni en San Francisco, ni en Sibundoy, se sintió más fue como en la parte de Puerto Guzmán, Puerto Asis, Puerto Leguizamo, que siempre queda lejos de ahí de Puerto Asis, queda a 9 horas, toca por agua 9 horas o la vía por avión, porque por allá no tiene vía, de acceso no tiene, sólo son esas dos por fluvial o por aire, de resto no, y la Hormiga, Orito y aquí San Miguel que fue uno de los municipios que más influencia terrorista tuvo acá, porque eso cuando menos acuerde ud estaba parado por ahí y una bomba, una granada, incendiaban los tubos, un carrobomba, ¡no eso era pero mejor dicho! Por eso era que ud de acá no podía salir para nada, eso le tocaba mejor encerrado y si ud iba a hacer una vueltica mejor dicho le tocaba era vaya y haga su vueltica, pero con que miedo, quién sabe si iba a regresar a la casa otra vez. Entonces eso fue duro duro aquí el tema del conflicto armado y ahora otra cosa si entraba policía, por lo menos había una estación de policía allá en el puente, después que la colocaron como en el 2005-2006 algo así, la colocaron y todos esos policías los volaron, a la mayoría los mataron con bombas, con granadas, con cilindros que metían a esas estaciones de todo lo que tenía que ver con el Ecopetrol, eso sí cilindros, ¡les voleaban pero plomo!, le voleaban ahí porque pues ahí está cuidando el ejército, pero eso eran unas plomaceras bravas acá, donde ud no podía estar por ahí colgándola porque durísimo.

El conflicto también se ha vivido desde la lucha

Y bueno dentro de ese proceso de ese conflicto armado que hemos vivido en casi todo todo el departamento, pues hemos estado nosotros luchando con el proceso de población desplazada, que ha sido uno de los procesos más fuertes que ha tenido de incidencia en el departamento y a nivel nacional, donde se ha exigido los derechos de la población y que nos han puesto cuidado mucho, hasta la Corte Constitucional que ha sido una de las

que en este proceso nos ha apoyado para exigirle al Gobierno lo que tiene que ver con la reparación colectiva a las víctimas y a raíz de eso pues hemos ejercido un muy buen liderazgo, a ver 13 años.

Inicié yo en el 2007 el proceso porque nos daba mucho miedo, nos daba miedo porque a la mayoría de líderes, como yo te decía anteriormente, a ellos los mataban, los desaparecían cosa que no sabíamos nada de la gente entonces, y sí yo me metí pero con miedo, aunque pues no sabía, un día me invitaron a una reunión y yo me fui a la reunión y claro había bastante gente y pues estaban conocidos, porque me habían invitado como en el 2004 a ese proceso, pero yo llegué a la reunión y resulta de que había una señora que estaba tratando mal al presidente y yo dije -noooo, y yo pa' escuchar esto, tengo lo mismo en mí casa, me voy a escuchar a mí casa mejor esa vaina- y ya después él volvió y me insistía -vea que yo le veo potencial pa' que ud lidere- bueno y ahí siguió hasta que al fin me convenció, pero ya después de que estaba separada con el papá de las niñas mías. Entonces ahí empecé a meterme y prácticamente eso como que me ayudó en el tema psicosocial de todo el proceso que también venía teniendo yo, y a raíz de eso pues eso me ha servido mucho, y la gente en ese momento que yo fui como en el 2007, que era una reunión que me habían invitado pero o sea yo iba como invitación no más, pero nunca pensé de que me iban a dejar ahí en ese momento en la junta, que iba a representar a nivel del Putumayo, ¡no yo, jamás en la vida! Y cuando claro ya llegué yo, entonces ya llegó un señor y dijo -no mire ya llegó ya llegó- pero yo jummm, y ya me invitaron para sentarme allá adentro, adelante y yo veee, claro cuando ya el muchacho que me había invitado a la reunión dice -vea señores comunidad lo que pasa es que hay una mujer que yo le he visto potencial para liderazgo pero yo quiero que uds la apoyen, así como yo quiero que ella salga y bueno yo la veo que de verdad tiene sus cosas- entonces ya la gente dijo que de quién hablaba y dijo -no pues es que aquí está Berenice y quiero que pues vaya y haga parte también de la junta- y yo pero cómo así, y claro la gente dijo que sí porque como no había nadie más que se quería postular, y todos ¡que sí, que sí! y pues ya me metieron ahí, y yo que qué opinaba y yo no pues ya me daba pena porque todos queriendo que sí, entonces yo -bueno listo, está bien yo les ayudo- y ya después él también ya dijo -no mire lo que pasa es que a pesar de eso démole la oportunidad que vaya para el departamento que no sé qué- y bueno por allá me metió al departamento, pero más caso fue que nos dio una reunión que tocaba el martes y me manda y yo no sabía nada de la asociación, ¡nada! Lo único que me dijo -mire tenemos 35 socios- fue que me dijo,

35 socios, y ahora allá nos agarran a preguntas y yo no sabía qué responder, lo único que decía yo es que 35 socios teníamos en la Asociación, [las dos nos reímos] y de resto nada más. Pero de ahí pues empecé yo el proceso.

Y bueno a raíz de esa reunión pues ya empezamos a salir que vea que reunión para Puerto Asis, que reunión para Puerto Caicedo, que reunión para ¡bueno eso nos pasearon! Gracias a Dios, a ese proceso, pues yo me he conocido todos los municipios del departamento del Putumayo y hemos hecho un muy buen trabajo, hemos conocido mucha gente, también a nivel nacional hemos ido, hemos conocido bastante gente, hemos conocido gente del nivel internacional también, y de acuerdo a este proceso hemos exigido muchas cosas pues, uno al Gobierno Nacional y dos pues que la comunidad sea beneficiada en el proceso de las entregas de subsidios de vivienda, de algunas remesas, de los proyectos del tema de los subsidios del adulto mayor, del tema de Familias en Acción, procesos de retorno y reubicación, casi la mayoría de procesos que el Gobierno ha implementado en las políticas públicas nosotros hemos estado ahí para apoyar, y ahorita pues el tema de la reparación colectiva que pues ha salido y el tema de las indemnizaciones que en ese tiempo, el 2008, habíamos propuesto esos temas y que pues ahora Gracias a Dios se están dando esos temas, y mucha incidencia que hemos estado en varios espacios compartiendo con diferentes culturas, diferentes comunidades, con la población indígena, con los afros, compartiendo con ellos todo este proceso, que ha sido un proceso muy bonito, y que además de eso hemos tenido un reconocimiento, y también pues por parte de la Corte Constitucional en el Auto 099, si no estoy mal por ahí en el 2012-2013 que salió un Auto. Y a raíz de todo ese trabajo que hemos hecho algunas compañeras pues ya no están porque han muerto, hay otros compañeros pues que los han amenazado, han fallecido y así, y ahí vamos poco a poco con los procesos que hemos empezado a hacer.

Y hoy qué...

Y pues en el tema del conflicto armado el departamento del Putumayo lo ha sentido menos como a partir de la reelección de Santos, donde pues ha habido como más tranquilidad en el departamento, ya pocas muertes, y a raíz de eso pues si ya la gente se ha empezado como a concientizar también un poco, a capacitarse cada día más, a fortalecer sus conocimientos y sí pues ahí poco a poco va avanzando la comunidad con todo esto. Y

hasta ahora, pues sí ha habido conflictos si, digamos que no neguemos de que no hay conflicto ¡todavía hay conflicto!, que hay grupos armados ¡todavía los hay!, que nuevamente se están rearmando ¡sí!, que ya por lo menos las autoridades no quieran reconocer eso, es otra cosa, pero que sí sí están nuevamente en los territorios ¡claro! ¡Sí, caro que sí! Varios grupos hacen presencia en el territorio y donde ellos mismos se disputan el territorio y algunos se matan, entonces sí, no vamos a decir que no, estamos a la expectativa de lo que pase el próximo año 2019, a ver qué pasa, porque supuestamente dicen que ya estos grupos armados de las FARC nuevamente se rearmen y toca esperar a ver qué pasa otra vez acá en el departamento del Putumayo; y el paramilitarismo hacen presencia todavía en el territorio, pero prácticamente están enfocados como en la parte del narcotráfico y la comunidad si la han dejado como a un lado, pero sí más enfocados en el tema del narcotráfico.

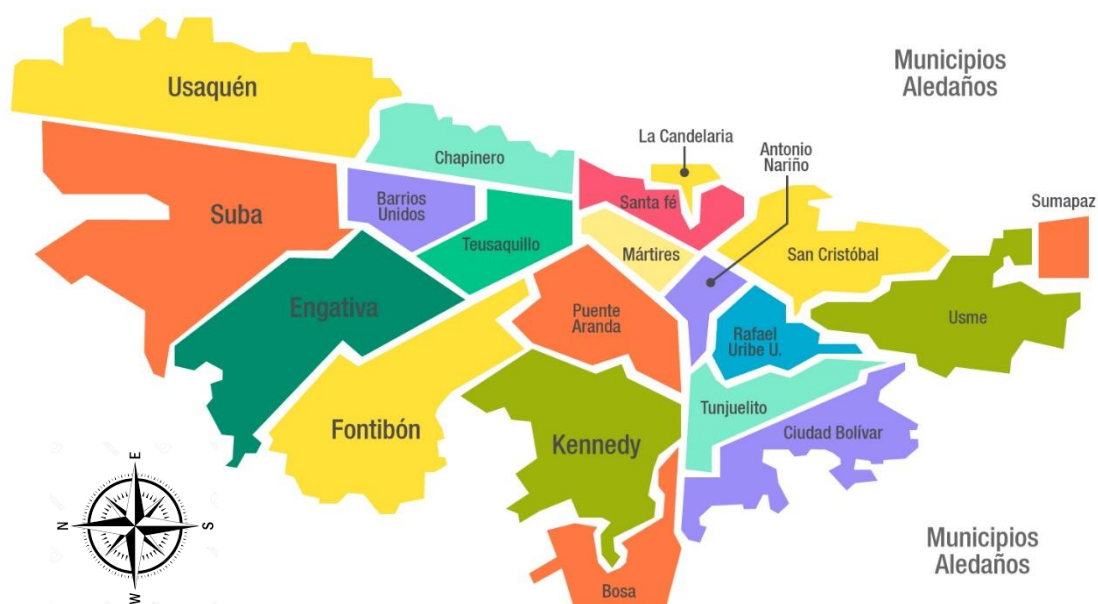
Sí esa es como una de las historias de acá del departamento del Putumayo que lo más importante para mí como víctima, como Berenice Rodríguez que soy, importante que se conozca este tema del conflicto en otros países porque es importante que lo conozcan, porque sabemos de que hay un premio del Nobel por la paz, pero realmente pues en los territorios se vive otra cosa, vivimos cosas muy diferentes a las que realmente se muestran desde otros puntos de vista, por lo menos los medios de comunicación no muestran lo que está pasando en los otros territorios, entonces eso es lo importante, porque yo Gracias a Dios siempre he querido es que toda esta vaina del conflicto armado, todos estos procesos se conozcan a nivel internacional, porque es importante de que conozcan que el Putumayo ha vivido en conflicto y que el Gobierno Nacional tiene que poner un poco más los ojos aquí con muchas entidades y además de eso con proyectos productivos para que la gente se enfoque en otras cosas y pues que sea más productivo todo esto (narración)¹¹⁵.

2.6. DESTINATARIOS DE LA EXPERIENCIA: LOS COLEGIOS

Para su desarrollo los diálogos contaban con la infraestructura de los colegios, la disposición de los profesores (muchos de ellos llevaban procesos de trabajo en torno a la memoria y el pasado reciente y habían sido referenciados en el componente

¹¹⁵ RODRÍGUEZ, op. cit.

de memorativas), la disponibilidad del calendario escolar y, por supuesto, con lxs estudiantes quienes eran otrxs de lxs protagonistas de la acción.



Mapa 2. Localidades de la ciudad de Bogotá. Fuente: arvax.com

Participaban colegios de diferentes localidades de la ciudad, eso sí de las localidades que presentan mayores problemáticas sociales: Bosa, Usme, Kennedy, Suba, Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Engativá, entre otras (ver mapa 4). De ahí que en el momento de conversación y reflexión con lxs estudiantes se manifestaran algunas de esas problemáticas presentes en los barrios: nivel bajo de vida de sus habitantes pues el acceso a servicios públicos de buena calidad es limitado, muchas de las familias viven en hacinamiento y deben enfrentarse a situaciones de pobreza, desplazamiento, desempleo e inasistencia social, drogadicción, violencia, delincuencia común, fuerte presencia de actores armados, legales o ilegales, y de redes que controlan el micro tráfico de drogas relacionadas con estructuras paramilitares, casos de asesinatos selectivos (la mal llamada limpieza social), ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas y reclutamiento forzado.

Para las mujeres, para mí y para el equipo en general, era muy importante compartir ese espacio con lxs estudiantes, pues además de escucharlxs era muy interesante ver sus reacciones frente a lo que se decía en los diálogos. Unxs hacían

caras de sorpresa, “[...] ya que los chicos no tenían ni idea donde quedaba [el territorio] y menos que se viviera un conflicto tan grande [...]” (narración)¹¹⁶, “[...] para muchos eso es desconocido y muchos de los estudiantes también se asombraban [...]” (narración)¹¹⁷,

Pues dentro de esos diálogos también lo que pudimos nosotras percibir es que muchos de los jóvenes no conocen dentro del mapa de Colombia, no habían escuchado estas zonas de por acá, entonces ahí con las voces que escucharon se quedaron pues, como dice la palabra ¿atónitos?, atónitos ¿no?, [...], de ver de que también como que pues ellos tampoco se habían percatado mucho de mirar el mapa, de conocer, de investigar, de que bueno ¿qué está pasando en otras zonas del país? [...] (narración)¹¹⁸.

Otrxs lloraban o se quedaban calladxs, otrxs se salían porque habían vivido situaciones similares a las que narraban las mujeres y no querían escuchar algo que les recordara su propia historia de dolor o porque no querían que lxs vieran llorar: “[...] en silencio mirábamos nosotros que en cada colegio, en cada curso que nosotros íbamos algunos hablaban, otros callaban mejor, habían otras compañeras que les tocaban el corazón y lloraban [...]” (narración)¹¹⁹.



Fotografía 14. Diálogo 11-04. 2014 Fuente: Archivo Caps. Albita compartiendo con una estudiante.

Recuerdo que hubo diálogos en donde algunxs chicxs se desbordaban y terminaban muy conmovidxs al escuchar las narraciones que se estaban compartiendo, que si bien no eran descriptivas al detalle, contaban lo que pasaba y pasa aún en las regiones. Para quienes estábamos presentes en esos momentos como talleristas, o por lo menos para mí particularmente, podía llegar a ser una

¹¹⁶ CAMPOS MARTÍNEZ, op. cit.

¹¹⁷ ASCANIO, op. cit.

¹¹⁸ RODRÍGUEZ, op. cit.

¹¹⁹ Ibid.

preocupación si lxs chicxs no respondían al acompañamiento psicosocial que nosotras intentábamos hacer. Sin embargo, para Noris era una señal de sensibilización, la muestra de cómo los relatos tocaban a *otrxs*, de cómo lxs acercaban a sus vidas, de alguna manera se sentía comprendida, acompañada en la narración:

[...] pues cuando yo veía que había esa actitud de los estudiantes lo tomaba como una cosa normal, pero también lo veía que era incluyente, que era como que hacía parte de ese proceso y de esa historia, entonces, [...], pues [yo decía] -éste tiene identidad-, me parecía súper chévere también, entiende las lógicas ¿sí?, de lo que se está viviendo [...] (narración)¹²⁰.

Algunxs estudiantes eran aparentemente indiferentes, se hacían lxs “malotxs”, lxs difíciles, como si pusieran muros de contención a los relatos de las mujeres, o por lo menos eso decían ellas, que tal vez los relatos eran tan fuertes que para ellxs era demasiado escucharlos. Aún así, la mayoría de lxs estudiantes eran receptivxs:

[...] vi como gestos de algunos que eran apáticos, que decían - pues esto a mí no me interesa, eso es como un cuento de hadas-, que yo no sé qué, pero los que reaccionaron de esa forma eran muy pocos, o en algunas partes que habían que empezaban así como el cuchicheo que no sé qué, siempre el coordinador o profesor que estaba ahí también le llamaba la atención, [...], pero casi por general pues no encontré así tanta polémica en eso, fue como la gente muy asertiva en todas las situaciones, incluso cuando fuimos a un colegio que era un colegio de casos de estudiantes de militares, familiares y sobrinos, personas muy cercanas, los pelaos fueron muy respetuosos, ahí centrados, escuchando, mirando, no los vi con actitudes como si esto no sé qué, [...], con los estudiantes de los colegios yo no vi ese choque, o sea ninguno en los que estuve yo vi ese choque, ni vi como ese sentimiento así, alguno que decía como que no creo en eso, pero

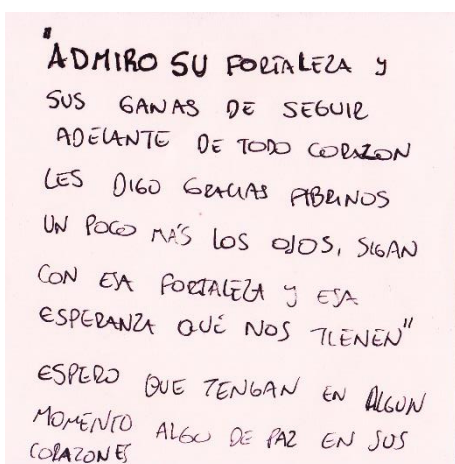
¹²⁰ ASCANIO, op. cit.

eran muy pocos, era más la gente que apoyaba, que acogía, que se sentían recogidos [...] (narración)¹²¹.

Había estudiantes muy participativxs, curiosxs, hacían preguntas y

[...] algunos también manifestaban que ellos les gustaría investigar un poco más sobre el tema del conflicto, que ellos iban a conocer pero por ver realmente lo que ha sucedido en el territorio, entonces ahí como que dentro de esta experiencia se les generó como muchas expectativas a los jóvenes que estuvieron dentro de este proceso: a conocer, a investigar y también, pues como dicen vulgarmente, a no dejarse meter los dedos en la boca, porque, [dice entre risas], hubo un chico también que dijo -¡no!- dijo -esto es importante porque acá lo que el Gobierno Nacional pretende es meternos los dedos a la boca y que nunca ha pasado nada en este territorio- y ¡no! y es mentira porque siempre han sucedido muchas cosas que no se han dado a conocer (narración)¹²².

Y por medio de papelitos les escribían mensajes de apoyo y reconocimiento a las mujeres, como recuerda Berenice:



ADMIRO SU FORTALEZA Y
SUS GANAS DE SEGUIR
ADELANTE DE TODO CORAZON
LES DIGO GRACIAS FIBRINOS
UN POCO MAS LOS OJOS, SIGAN
CON ESA FORTALEZA Y ESA
ESPERANZA QUE NOS TIENEN"
ESPERO QUE TENGAN EN ALGUN
MOMENTO ALGO DE PAZ EN SUS
CORAZONES

[...] muchos de los jóvenes, niñas, niños y adolescentes pues ellos escucharon la tristeza que se vivió dentro del conflicto armado y de acuerdo a eso pues también hubieron sus puntos de vista, donde nos parecieron tan importantes que uno de ellos es que es valioso para ellos haber compartido con las propias víctimas, de la propia voz de ellas ¡contar la historia! y eso es lo bonito porque ellos vivieron eso, y además de eso pues también

Fotografía 15. Mensajes estudiantes. 2014. Fuente: Archivo Caps. Uno de los tantos mensajes en donde lxs estudiantes reconocían la valentía y la importancia de la presencia de las mujeres en los colegios.

¹²¹ Ibid.

¹²² RODRÍGUEZ, op. cit.

compartieron sobre algunos puntos donde les parecía que la valentía de las mujeres era importante, porque nunca habían pensado ellos escuchar de parte de las mujeres este proceso [...] (narración)¹²³.

El hecho de que las mujeres fueran sobrevivientes de la guerra y que siguieran resistiendo desde sus territorios hacía que lxs chicxs las respetaran, lo que en ese contexto significaba que las escuchaban atentamente en silencio, no se burlaban de ellas, no las retaban ni las cuestionaban. Esto no es común en escenarios de trabajo con jóvenes de colegios distritales debido a la forma como lxs chicxs responden a la densidad de sus contextos, por lo menos no es común en el primer encuentro, por eso nos causaba tanta sorpresa y alegría la disposición que demostraban,

[...] casi en todos los [colegios] que estuve, [...], sentí que había mucho respeto de parte de los estudiantes, me dejaron sorprendida también de que había mucha escucha y que ellos se conectaban con las versiones que las mujeres hacían, entonces eso parecía un gesto solemne, de mucho respeto y como que había una conexión muy, muy grande, bueno algunos intervenían, otros hacían gestos, había otros uno les miraba el movimiento de emociones que a veces con tristeza, otros con lágrimas y también sentí como que también mucho valoraciones y aprecio, y la valoración y el aprecio eran como en el cierre y la despedida que llegaban y el abrazo, se le acercaban a uno o después llegaban y preguntaban mira que de adónde eres, que qué pasó, que esto, le aclaraban dudas, incluso hubo estudiantes ahí -que nosotros tenemos que hacer tales tareas, será que uds nos pueden colaborar en eso-, o sea esas fueron como las actitudes de los estudiantes (narración)¹²⁴.

Con lxs estudiantes pudimos aprender muchas cosas sobre la presencia de población desplazada en los colegios. Era impresionante... la mayoría de lxs

¹²³ Ibid.

¹²⁴ ASCANIO, op. cit.

estudiantes víctimas de conflicto armado “[...] ocultaban su verdadera identidad, no querían que nadie supiera que eran víctimas de la violencia, que habían sido desplazados, para que nadie los rechazara en sus instituciones” (narración)¹²⁵,

[...] pero era muy notorio porque eran personas que mantenían más en silencio, más que estar a la expectativa, participar o decir cosas eran los que como que permanecían ahí en silencio y uno percibía esos silencios y también uno los entendía, porque eso pasaba en los colegios distritales que muchos chicos en situación de desplazamiento para que no fueran excluidos, pues estaban ahí, pero como una persona más del plantel pero sin decir -yo soy, vengo de tal región, vivo esta situación de desplazamiento-, pero como la estrategia también para poder estudiar, entonces uno sí los percibía enseguida de que habían vivido alguna situación así y que el silencio pues lo contaba [...] (narración)¹²⁶.

Estas conclusiones sobre lxs estudiantes víctimas del conflicto armado, que se compartían en las reuniones de evaluación, eran el resultado del análisis hecho por las mujeres tras situaciones y actitudes que ellas veían o percibían en los colegios, o comentarios que les hacían lxs profesores, o cuando algunxs estudiantes se acercaban a ellas o habían dicho algo al respecto durante el diálogo, situaciones, estas últimas, esporádicas pero que también se presentaban:

Bueno había mucho joven que ellos no querían participar, pero mucho joven participó, pidieron la palabra y salieron jóvenes hasta de Córdoba que eran también, [...], desplazados de la violencia y también se identificaron algunas chicas se identificó conmigo que incluso me tomé fotos, pero todo eso se me perdió, porque también vivió lo que es vivir en un lugar que no es de ella, sobre todo el frío y eso, tú sabes que la costa es otra cosa (narración)¹²⁷.

¹²⁵ BERNAL, op. cit.

¹²⁶ ASCANIO, op. cit.

¹²⁷ PÉREZ, op. cit.

[...] habían, dentro de esos diálogos pedagógicos, algunas personas que nos encontramos de los territorios, donde ellos también manifestaban algunos inconvenientes que ellos habían vivido estando acá y que pues al contar nosotros nuevamente la historia le removíamos como ese dolor, ese sufrimiento que ellos habían pasado, y que ellos también desde su experiencia vivida pues daban a conocer a los mismos compañeros de que lo que las mujeres estaban diciendo al frente era la verdad, y que eso les permitía, pues también, como dar a conocer su experiencia vivida y pues nos agradecían porque teníamos ese valor de pararnos al frente y contar nuestra historia del conflicto armado dentro del departamento, y a partir de eso conocer como la historia y tener como esa experiencia que nunca se ha tenido (narración)¹²⁸.

Esas intervenciones de lxs estudiantes podían llegar a ser muy fuertes para las mujeres, como recuerda Luz Marina, por ejemplo, de un diálogo en el que una niña narró su propia historia de la guerra,

Bueno realmente en Suba pasó algo en un colegio, que en el momento de mí exposición mi dolor fue demasiado fuerte, donde lloré demasiado, pero no sólo por lo que me había pasado sino que una de las niñas se paró y contó de que tenía demasiado dolor porque el conflicto armado colombiano le había quitado el derecho de conocer a sus abuelos, porque la violencia, tanto [de] la guerrilla como [la de] los paramilitares, decapitaron a sus abuelos y la única sobreviviente de esa familia era la mamá, y la mamá pues fue rescatada y era una niña de 9 años que fue traída a la ciudad de Bogotá y de ahí pues ella creció, conformó su hogar y después de voz de la misma señora le contaba a sus hijos cómo habían sido asesinados sus padres y para mí, pues, eso me

¹²⁸ RODRÍGUEZ, op. cit.

causó mucha tristeza y realmente fue una intervención muy muy muy difícil dirigirme a estos jóvenes [...] (narración)¹²⁹.

De todas maneras, nosotras considerábamos que era peligroso que exxs estudiantes se hicieran visibles ante sus compañerxs, ya que algunxs de ellxs pertenecían a “pandillas” vinculadas con redes de microtráfico manejadas por paramilitares, que en muchos casos habían sido los victimarios.

En el encuentro con lxs estudiantes también aprendíamos sobre la realidad de algunos barrios en Bogotá y las condiciones de vida en la ciudad, cambiando las percepciones de las mujeres sobre la misma como admite Noris:

[...] me causaban tristeza, ¿en qué me causaba tristeza?, en ver que vivimos en el corazón de Colombia, de ver sectores como tan marginados y vulnerados, y otro como que uno empezaba a sacar conclusiones también que una ciudad tan grande era que no tuviera una persona analfabeta, y veía uno que también es una ciudad donde muchas personas, los papás a veces a mucho medio saben leer y escribir pero ni siquiera han tenido la posibilidad de terminar su primaria, su bachillerato, cuando eso no debería pasar en una capital del país, entonces en todos esos contextos como mirando y analizando llegaba como a sacar esas conclusiones, y pues yo antes no lo había visto, no lo pensaba, pero ya vi y dije ¿esto qué, dónde vivimos y qué está pasando?, entonces por eso yo digo que somos muy contradictorios cuando gente de región, yo también lo pensaba así, o del campo dicen -uy no es que en la ciudad lo tienen todo-, pero no sabemos en las condiciones que muchas personas en la ciudad están viviendo y con cuánto pueden contar para vivir, entonces ahí sí se voltea la hoja porque muchas veces puede vivir en mejores condiciones una persona en el campo que una persona en la ciudad, porque una persona en la ciudad de qué vive, de cuatro paredes, de la

¹²⁹ BERNAL, op. cit.

calle, de las posibilidades que le dan, en cambio uno en el campo, esa era una de las conclusiones que sacábamos, en el campo tiene la posibilidad de que sí tiene la tierra ud tiene la comida, tiene el agua y tiene muchas cosas, que no necesita dinero sino necesita es fuerza para trabajar (narración)¹³⁰.

Pero ya que el encuentro era un ejercicio bidireccional y generaba diálogo, las percepciones de lxs jóvenes también eran cuestionadas:

[...] y que pues ellos en su pequeño pensar algunos manifestaban que Bogotá es una esfera a la cual pues es sólo Colombia, y que Colombia es Bogotá y que los demás departamentos, municipios pues no hacen parte ¡y no! y nosotras pues en ese tema, pues con las mujeres dimos a conocer de que nosotros también, Putumayo hace parte de Colombia, que es un pedacito que hacemos parte del sur, pero que también somos Colombia (narración)¹³¹.

Una vez se dio por finalizado el convenio de asociación nosotras no supimos más de los colegios ni de lxs estudiantes, además porque los diálogos eran una actividad extracurricular y esporádica. Eso creaba un poco de desconcierto, más aún conociendo la realidad de los colegios y la presencia de población víctima en ellos,

[...] Eso fue como, yo pienso que fue como un huequito que quedó ahí que uno sabe, se hizo esto, se llegó hasta acá y de ahí en adelante uno no sabe lo que pasó, [...], pues ojalá que todos hayan quedado con ese aprendizaje también de aceptación hacia el otro y no de exclusión, porque eso era lo que expresaban muchos estudiantes, que a veces ellos involuntariamente cometían errores por no tener la información y entonces tenían ese tipo de actitudes de hacerle daño al otro y de no entender lo que el otro había vivido (narración)¹³².

¹³⁰ ASCANIO, op. cit.

¹³¹ RODRÍGUEZ, op. cit.

¹³² ASCANIO, op. cit.

2.7. REUNIONES DE EVALUACIÓN

Todos los viernes en la tarde eran las reuniones de evaluación de los diálogos que se habían llevado a cabo durante la semana. Esas reuniones eran muy importantes porque era donde se discutían todos los temas y aspectos afines a la experiencia de diálogos pedagógicos,

[...] sí eran interesantes las evaluaciones los viernes, que casi no estábamos en tareas grandes así sino que nos dedicábamos como de medio día pa' abajo o algo ir a las evaluaciones, los viernes fue interesante, [...], se iban corrigiendo, ese fue muy bueno porque se iban corrigiendo errores ¿no? que teníamos, bueno tal vez el error que cometimos en este colegio ya no lo vamos a cometer en el otro, y eso de las evaluaciones en un trabajo es muy importante porque pa' eso es ¿no? porque pa' tú evaluar, pa' ir uno, porque ajá uno va en una experiencia nueva, no sabe dónde la embarra, como decimos nosotros vulgarmente los costeños, dónde la cagamos, entonces pá no volverla a cagar entonces hay que hacer la evaluación [...] (narración)¹³³.

En la reunión participaba todo el equipo de trabajo: mujeres y talleristas. Era el espacio para hacer preguntas, críticas y reflexiones a la metodología, sobre todo en términos de los tiempos, a la logística y al proyecto en general, lo que faltaba y lo que no se discutía ahí, así como las molestias, incomodidades, preocupaciones y sentires frente a otrxs compañerxs del equipo y frente a los encuentros con lxs estudiantes.

Precisamente durante el desarrollo de los diálogos se presentaron ciertas situaciones que afectaban las relaciones entre el equipo de trabajo, uno con respecto a las actitudes de algunxs pasantes, estudiantes de psicología, que estaban acompañando la experiencia, y dos, con respecto a la formación política de algunas de las mujeres. Estas

¹³³ PÉREZ, op. cit.

situaciones dejaban entrever la falta de claridad sobre los criterios bajo los cuales se conformó el equipo de trabajo. Noris es muy reflexiva al respecto:

Pero siempre en el transcurso de todo ese tiempo yo me preguntaba ¿pero cuál fue la gente que se seleccionó para que viniera a apoyar y acompañar este proceso!? Yo siempre me hice esa pregunta, viendo esas actitudes también como de menosprecio, porque a veces eran actitudes, ¡hubo gente muy bonita!, pero eran actitudes de algunos de ellos, [lxs pasantes], así como de la risa, de la burla y del menosprecio. Entonces, no es que sea prevenida, pero soy muy vidente, yo llego a un espacio y como que [miro], ¡y pues no eran todos! Porque habían algunos muy lindos, muy chéveres, muy comprometidos en el cuento y todo eso, pero habían otros que uno dice ¿estos extraterrestres de a dónde salieron?, y uno se pregunta y ¿dónde está la cualificación? Que entre esa entramos las mujeres ¿qué hicieron para venir a acompañar este proceso de venir a hablar del conflicto en Colombia? Que fue la crítica y la molestia que muchas presentamos, sobre todo sobre Damaris, ¡já! La pobre sin saber fue la que llevó toda la presión encima, y yo digo yo salí contenta y yo digo chévere, o sea fue chévere en esos diálogos, [...], pero el hecho de estar uno en un diálogo dijeron, [las mujeres], -a nosotras nos enseñaron a decir la verdad y nosotras acá no vamos a venir con aguafiestas ni vamos a inventar historias [por] el hecho que haya una persona que uno no puede hablar- y llegar uno y hablar de ese testimonio ahí y ella estar ahí escuchando y que se le hubiese producido dolor y que ella diga -¡no pero increíble, increíble que esto haya pasado!- y decimos, porque ella nos dijo -perdóname, perdóname por todas las cosas que uds han vivido pero yo desconocía todo eso, yo tenía una idea totalmente diferente- entonces ahí es donde digo dónde está la cualificación del grupo y el ser compacto para uno ir a dirigir una pedagogía de memoria; pero el hecho también de lograr hablar con ella para

mí fue bonito, [...], ¡No! No es que le tenga bronca a Damaris, me cayó muy bien, me pareció una persona muy interesante, pero, sino que ¡mijita! Esos contextos ideológicos-políticos, jum, una pedagoga con un hijo super feliz allá en la Marina, [Armada Nacional], [...], y ella lo sintió que yo era muy esquiva, y me lo dijo -tú no querías hacer equipo de trabajo conmigo-, ella se lo pilló y la verdad que yo le saqué, pero yo le sacaba el cuerpo era por eso, porque decía esta señora con esta relación y uno tocando ¿qué le estaba tocando? las fibras, el sentimiento, el corazón de ella [...] (narración)¹³⁴.

Y más adelante continua,

ehh ¿qué vi también?, que en todas las lideresas que vinimos a participar en esos diálogos, una cosa que sí me preocupa a mí, que vi también en las personas pero no las responsabilizo sino que también ¿qué es lo que estamos construyendo?, fue mucho analfabeta político, o sea a la gente le hace falta mucho informarse de los contexto nacionales y ahí sí es preocupante, porque sí es verdad si yo no me quiero meter con la política la política sí se mete conmigo, y son cosas que uno tiene que leer y pienso que uno tiene que empezar a leer las partes estructurales, qué nos corresponde a nosotros como ciudadanos, pero también hasta dónde es la responsabilidad y la exigencia a un Estado, y veía contextos de algunas de las mujeres que vinieron que eran contextos más en defensa y dándole como la venía de lo que el Estado estaba haciendo, y también como que agradecidas por esas limosnas que el Estado a veces da a la gente, cuando la gente pierde como ese perfil de porqué lo sacaron del territorio, porqué han habido tantos desaparecidos, por qué han habido tantos asesinatos, entonces en eso sí sentí como vacíos de contextos y mucho analfabetismo político por parte de algunas mujeres,

¹³⁴ ASCANIO, op. cit.

siento que esa parte sí faltó haberla trabajado más fuerte, ¡claro! tanto de las que venían como de las que estábamos acá, y ahí paga la colada la chica que viene de allá de Montes de María, ahí paga la colada porque unas hablando acá de un cuento de no sé qué de la soberanía nacional, de la violencia por qué se ha degenerado, del territorio y otros agradecidos con semejantes cosas tan bellas (narración)¹³⁵.

En las reuniones también se evaluaba, de manera amorosa, a las coequiperas y las mismas mujeres reflexionaban sobre su proceso como narradoras en los diálogos y lo que les interesaba visibilizar. Incluso contaban cómo se habían sentido en la semana, qué emociones les habían generado los encuentros con lxs estudiantes y entre ellas mismas, si estaban felices o extrañaban mucho el territorio, si tenían alguna preocupación; contaban anécdotas de los diálogos, hacían chistes, se reían, se ponían serias, nos daban concejos a nosotras las talleristas; hablaban sobre la coyuntura política, sus procesos organizativos y sus procesos personales. Recuerdo que en una de esas reuniones Sonia, una mujer que venía del Catatumbo, dijo que el estar en contacto con otras mujeres la había fortalecido y la había llevado a tomar decisiones en su vida personal, sentimiento que también compartió Catalina durante nuestras conversaciones:

Entonces eso es una historia, eso nos educa, eso nos da más fuerza, todas esas historias de las otras compañeras, inclusive la participación de los niños estudiantes a nosotros nos dio una fuerza, a mí me dio más fuerza de continuar, me sentí más, no quiero decir más importante, pero me sentí útil en este país también, útil, [...], y otra cosa que esos diálogos te dan más fuerza porque te das cuenta que no eres tú sola y te das cuenta que entre veces tu problema es minúsculo ante el problema de las otras, por ejemplo, lo de las Madres de Soacha, yo me les quito el sombrero a esas mujeres, ¿ah?, ush yo no pero es que sí me han pasado grandes cosas, pero es que a ellas fue más bravo, eso te da como más fortaleza, te da más como más interés de

¹³⁵ Ibid.

continuar ¿ves?, por eso digo que debe uno de seguir el contacto con ellas, conversar [...] (narración)¹³⁶.

En este espacio las mujeres siempre manifestaron su preocupación por lxs estudiantes, por la forma como lxs chicxs tramitaban los relatos, si es que lo hacían; por el autoritarismo que percibían de algunxs profesorxs, la poca disposición que mostraban algunas directivas de los colegios frente a los diálogos y ciertas actitudes molestas: “[...] algunos profesores o personas que estaban ahí como expertos que tenían actitudes como de indiferencia y de arrogancia, pero fue en muy pocos lugares, es que nos fue como excelente casi en todos, [...]” (narración)¹³⁷. También por la forma cómo se educa, por la desubicación de lxs chicxs con respecto a la historia y a la geografía del país, por los pocos procesos de memoria que se llevan en la escuela; por el no acompañamiento de la totalidad de la comunidad educativa a los diálogos; pero sobre todo por la no continuidad del proyecto dentro de los colegios: “no hay proceso”, decían una y otra vez.

Bueno pienso yo que estos diálogos deberían ¡debieron! de haber tenido una continuidad, ya que es un proceso que se debería decir que es a largo plazo sencillamente porque nosotros le contamos la historia y compartimos la historia con los jóvenes que ya, en esa época, ya estaban terminando su bachillerato y van ingresando poco a poco nuevos jóvenes que necesitarían tener la oportunidad de conocer esa parte de la historia del país, pero desafortunadamente como todo son proyectos muy cortos que simplemente son muy pocos los afortunados que tienen la posibilidad de conocer la historia de la misma voz de las víctimas (narración)¹³⁸.

Por ejemplo, para Catalina este fue un aspecto muy negativo para la experiencia, así lo hizo saber en varias oportunidades durante nuestros encuentros,

¹³⁶ PÉREZ, op. cit.

¹³⁷ ASCANIO, op. cit.

¹³⁸ BERNAL, op. cit.

[...] estos diálogos también tenían que ser diálogos que deben permanecer en la historia, [...], eso es una cuestión que yo hago como una crítica a las organizaciones porque las cosas no deben ser coyunturales, deben de continuar los proyectos en el tiempo, los proyectos estos, como este tipo de proyectos tan interesantes, debe estar en el tiempo, eso ya nosotros lo debíamos estar replicando en los departamentos, porque esto es una cosa muy muy valiosa, [...], continuar en el tiempo, hacer procesos, como decir que esto quede plasmado como una cuestión educativa en la memoria, permanente, de las generaciones que vienen, ¡porque es que no se puede! (narración)¹³⁹.

E insistía,

Entonces lo que te cuento de todo esto que yo vi, como todas estas expectativas de los diálogos pedagógicos, esto es muy interesante, pero que no quede en la expectativa sino que quede sembrado, como un mandato, como una ley, como una cuestión que esto se haga en todos los colegios de Colombia, que se logre, yo no sé, los que tuvieron la iniciativa de hacer un proyecto, que esto no sea pasajero, como te digo, coyuntural, como las elecciones, sino que sea permanente en el tiempo como yo digo, yo siempre hablo de los proyectos, [...], que sean proyectos de vida y sostenibles en el tiempo, y no proyectos [asistenciales] que se acaban y ya hasta ahí llegó, hasta donde está la plata llega y ya, más nunca reunión de mujeres, más nunca nos llaman, más nunca nada (narración)¹⁴⁰.

Ese carácter coyuntural de los diálogos pedagógicos dificultó no sólo la continuación del proceso en los colegios con lxs estudiantes, sino también la relación de amistad construida por las mujeres, la posibilidad de seguirse alimentado y enriqueciendo con sus historias de vida y de lucha, y además, la posibilidad de que se hiciera una

¹³⁹ PÉREZ, op. cit.

¹⁴⁰ Ibid.

retroalimentación desde la comunidad educativa para reflexionar y mejorar la experiencia, saber cuáles fueron los aprendizajes por parte de lxs estudiantes y la pertinencia de los encuentros para ellxs,

Bueno, por ejemplo, yo decía, te decía a ti de mejorar, bueno, una de las cosas que te dije era que no quería que fuera una cosa coyuntural sino que continúe y que las relaciones de las gentes que estuvimos en ese trabajo tengamos una hermandad, que no nos olvidemos, que nos escribamos, que nos estemos contactando, conversando, porque es bueno, este a mí me decía una amiga -no, uno no puede perder las amistades porque las amistades son tan importantes, y uno no puede usar las amistades sólo cuando uno las necesita, sino que uno tiene que estar alimentando esa amistad- me decía ella, entonces yo lo veo que como que así, o sea, lo que me gustaría es que si se va a hacer una tarea no sea sólo la coyuntura, sino que se siga alimentando, [...], tú sabes lo lindo que uno vaya, por ejemplo, a Bogotá y uno vea los frutos, entonces uno dice -ay mira, esto lo hicimos nosotras-, ves, como encontrarnos, pues no sería con todos los estudiantes, pero sí encontrarse uno con algunos de esos estudiantes que estuvieron en esos diálogos a ver de qué les sirvieron a ellos esos diálogos, porque eso sería la evaluación para uno mejorar, de qué les sirve eso a ellos, si les sirvió o no para su vida, [...], Que no sea coyuntural, que sea un proceso, que uno vea ese proceso reflejado en la vida de las personas que asistieron al diálogo [...] (narración)¹⁴¹.

Por otra parte, es fundamental decir que si bien, dentro de las reuniones de evaluación en las que estuve presente, nunca se mencionó el tema de seguridad, probablemente porque nunca se presentaron problemas o situaciones relacionadas con ésta, sí es otra de las reflexiones que hace Noris y que me parece oportuna dados los contextos de los colegios que visitábamos,

¹⁴¹ Ibid.

[...] casi en todos los colegios que fuimos súper bien, súper bien, tranquilo, bien recibidos y todo el cuento, además el equipo de mujeres pues de todas maneras la una estaba pendiente de la otra, a veces de no dejarla sola, a veces de ir hasta acompañadas al baño, o decir -mira voy pa' tal parte espérame un momento-, no, no me sentí, o sea en esos momentos no me sentí vulnerable, pero sí me quedaba una inquietud del después, que como que no, en el después yo decía -Dios mío bendito, nosotros contando estas historias cuando siempre se le manda a callar a la gente ¿qué puede pasar después de esto? O sea esa pregunta sí me la hice también, [...], sí eso sí después de haber terminado toda esa etapa de trabajo sí empecé como a reflexionar y a pensarlo, pero en el momento yo no lo pensé, y después sí me generó cierta incertidumbre y cierto susto porque yo ya soy una cara visible, reconocida, yo sabía qué estaba haciendo pero yo no sabía ante quién y con quién lo estaba haciendo, entonces eso sí le crea a uno como que..., lo pensé después sí, pero antes no, antes yo era fresca, tranquila, feliz y contenta haciendo el trabajo [...] (narración)¹⁴².

2.8. CIERRE DEL CONVENIO

Para principios de diciembre de ese año, 2014, el componente de diálogos había cumplido sus metas, por lo menos en términos cuantitativos; en términos cualitativos había sido un ejercicio muy interesante e importante pero apenas era el principio de un largo proceso, mucho más continuo y sistemático, que debía y debe llevarse a cabo en los colegios como han insistido las mujeres:

[...] pa' mí los diálogos fueron muy positivos, pero se pueden, como te decía, se pueden arreglar más, se pueden poner mejor cuando no los dejamos unos diálogos que fue un tiempo y ya ¡ya!,

¹⁴² ASCANIO, op. cit.

¡no! tenemos que continuar, [...], porque yo digo que no puede quedar la tarea ahí, esa tarea apenas se puso la primera piedra y tenemos que continuar la tarea (narración)¹⁴³.

Pero con lxs estudiantes de vacaciones y navidad a la vuelta de la esquina, lo que quedaba del convenio en ese momento eran responsabilidades en cuanto a informes y documentos que debían ser entregados a la SED.

Para el cierre formal del convenio se realizó un evento entre el Caps y la SED, al que fueron invitadxs algunxs estudiantes, profesorxs, el secretario de educación, la gerente del PECC, así como otras personas involucradas en temas de pedagogía, memoria y arte. Por supuesto algunas de las mujeres hacían presencia ese día, otras no nos pudieron acompañar por compromisos personales y de trabajo que tenían en la región, como cuenta Catalina: *“Lastimosamente yo no pude ir al cierre porque en esas veces se agravó mamá, no pude ir, pa’ mí, bueno me quedé con las ganas pero bueno yo tenía que atender mi vieja [...].”* (narración)¹⁴⁴.

Tal evento fue más un conversatorio sobre los temas que involucraba el convenio, los desafíos, las limitantes y los alcances de trabajar el tema del conflicto armado en la escuela, el balance del convenio en general y finalmente la premiación de lxs estudiantes que habían ganado el concurso de "La Nueva Generación de Símbolos por la Paz". En ese evento las mujeres no tuvieron mayor protagonismo, ni tampoco el componente de diálogos pedagógicos; era más un evento protocolario que formalizaba el cierre del convenio ante la SED.

Días antes, aprovechando que varias de las mujeres estaban aquí en Bogotá para cerrar la última semana de diálogos y tener la última reunión de evaluación, el Caps organizó un almuerzo de despedida para todo el equipo que había trabajado tanto en la primera como en la segunda fase del componente. Ese sería el cierre “informal” de los diálogos pedagógicos.

¹⁴³ PÉREZ, op. cit.

¹⁴⁴ Ibid.

Ese día, durante la mañana, se llevó a cabo la reunión de evaluación que estuvo atravesada por disgustos, incomodidades, molestias y hasta discusiones entre las mujeres. Fue una reunión con muchas tensiones, las mujeres incluso estaban molestas con nosotras, las talleristas, porque no habíamos estado presentes en toda la reunión y no habíamos ido todas; y nosotras no supimos tramitar esas molestias ni la situación en general. Aun así, nos fuimos a almorzar todas y en medio de la comida y el compartir los ánimos bajaron un poco. Después del almuerzo la idea era que fuéramos a pasear por Bogotá. La compañera logista había reservado lugares en el planetario para una función que estaban dando ese día...varias de las mujeres no quisieron ir, unas se fueron para sus casas o para el hotel, o se quedaron en el Caps. Las talleristas nos fuimos para el planetario con las mujeres que quisieron seguir compartiendo esa tarde.

Recuerdo que ese día Laura, otra de las talleristas, y yo salimos tarde del Caps, como a las 7 u 8 de la noche. Después de que llegamos del planetario nos quedamos hablando con algunas mujeres y bajando vídeos a una usb porque Emilce los necesitaba para un trabajo que estaba llevando a cabo en su región. Durante ese tiempo estuvimos despidiéndonos de las mujeres, que se iban yendo intermitentemente. También recuerdo que nos despedimos de todas las mujeres con mucha nostalgia y alegría, aún todo lo que había pasado. Sin embargo, era un poco extraño, y triste también, pensar que justo el último día todo terminara así, en medio de situaciones incómodas.

Tal vez por el ambiente tenso que hubo durante la reunión de evaluación, que las mujeres no mencionaron durante las entrevistas que tuvimos para llevar a cabo esta reconstrucción narrativa, no se habló, o no que yo recuerde, sobre las perspectivas y proyecciones que teníamos tanto mujeres como talleristas sobre los diálogos y si existía la posibilidad de continuar con el proceso que ya se había empezado en los colegios. Además, en esa reunión no estaban las veintiún mujeres participantes de la experiencia, no estábamos todas las talleristas y tampoco estaba la SED ni las directivas del Caps, quienes eran las que tomaban las decisiones frente al convenio como tal. Como ya dije en ese momento la prioridad era cerrar el convenio y cumplir con lo pactado: cifras, productos audiovisuales, informes y otros documentos.

No obstante, durante los encuentros con las mujeres para realizar este ejercicio de reconstrucción, ellas se refirieron a varios pendientes y responsabilidades que quedaron de la experiencia de diálogos como manifiesta Luz Marina,

Bueno yo creo que la responsabilidad, no solamente de las personas que dirigieron el proyecto les ha quedado una responsabilidad, sino también a nosotros como víctimas, que es la continuidad del trabajo, no importa, no diríamos que es la continuidad de los diálogos porque pues sabemos que una institución como la Secretaría de Educación es muy difícil que nos sigan apoyando un proyecto a largo plazo, sabemos que son proyectos muy esporádicos, [...], y pienso yo que por más que las víctimas o las personas que nos orientaron el proyecto deseáramos continuar haciendo el trabajo es imposible porque yo creo que sin recursos no se podría hacer; y bueno yo diría que la responsabilidad que nos queda es continuar en otras, digamos, áreas o en otros espacios haciendo o creando otras oportunidades de diálogos en diferentes partes (narración)¹⁴⁵.

De ahí que Catalina reafirme la importancia de llevar esta experiencia a los territorios,

[...] después con Ángela yo hablé, después así recién, qué era la posibilidad de ese tema, cómo se hacía pa' que esos temas se desarrollen en el departamento, sería interesante, no sé cómo haremos, vamos a tener que elaborarnos un proyecto, yo no sé, eso hay que hacerlo valer acá, [traer mujeres]de otras regiones, y inclusive que pudieran participar jóvenes que participaron con nosotros allá, de estudiantes, que sirvan también como de un puntal para los estudiantes nuestros acá, eso sería bacano, [...], sí porque como te digo no me gusta que las cosas se mueran ahí, y que sea la coyuntura y que sea un momento, sino que eso siga

¹⁴⁵ BERNAL, op. cit.

en el tiempo, así como yo no quiero que los proyectos a nuestros campesinos sean [asistenciales], que duren 1 mes o 6 meses o 1 año, yo quiero que el proyecto de nuestros campesinos para su economía sean sostenibles en el tiempo y sean proyectos de vida, proyectos de vida sostenibles en el tiempo que permanezcan en el tiempo, en la memoria, en la vida del campesino, ese campesino y su generación, así que sean también estos diálogos, que perduren en la memoria histórica de Colombia y que sean una tarea que se valore, [...], que ésta es una tarea que no quede en los anaqueles, ¿anaqueles se dice?, de las bibliotecas sino que tenga presencia viva, que sean vivos, que tengan movimiento, que no quede estático sino que vayan caminando en el tiempo, todas estas experiencias serían interesantes para poder replicarlas, yo se la planteé aquí a una compañera, Alejandrina, pero no, no, no, no hay el cacumen material para que eso sea real, que sea con la gente que lo hicieron, por ejemplo, que Ángela esté, que estén uds y que también se busque gente del territorio, nosotras, sería bien, y con mujeres que están escondidas en el territorio que tienen también más saberes hasta que yo, [...] (narración)¹⁴⁶.

Para Berenice el compromiso que queda, además de replicar estos diálogos en los territorios, es no perder el objetivo de visibilizar las voces de quienes han vivido en medio de la guerra:

Entonces pues yo creo que es una experiencia muy bonita que las víctimas tuvimos, que los jóvenes también han tenido y que Dios permitiera que en otros espacios también se dé a conocer, en otras ciudades, en otros departamentos se dé a conocer estos temas, en las universidades, que es a partir de las voces de las víctimas, es lo más importante, conocer la historia, no que no la cuenten porque sí, sino que realmente sean las víctimas quien la cuentan, quien tienen la historia, quienes han vivido en el

¹⁴⁶ PÉREZ, op. cit.

territorio y quienes tienen toda la experiencia, quienes han luchado por todo este proceso dentro del conflicto armado y que hemos estado en medio de ello [...] (narración)¹⁴⁷.

Hay que tener en cuenta que no sólo quedaron compromisos con la continuidad y la réplica de los diálogos, sino también con lxs jóvenes de los colegios y entre las mismas mujeres:

Yo pienso que lo más importante de esos diálogos también fue la semilla que quedó en los jóvenes también, por eso es que yo digo que se debe como continuar y también tratar de uno conectarse con los jóvenes, no con todos con algunos, cómo van, qué hacen ellos, de qué les sirvió a ellos haber participado con nosotros en esos diálogos, si esos diálogos les han servido a ellos para la vida o para su vida diaria o para su vida política, eso sería interesante, [...], sí qué pasó con ellos, sí, y también como que estar pendiente de las otras compañeras que participaron, porque nos hemos, yo siento que nos divorciamos de una vez porque, bueno, cuando yo tenía las direcciones y eso yo me comunicaba con algunas compañeras de allá del Catatumbo, de por allá, pero después ya se me perdieron y no he tenido más contacto, sería bueno revivir esos contactos (narración)¹⁴⁸.

Al respecto Noris me contó que entre el grupo de mujeres había quedado el acuerdo de crear una red de comunicación:

¡No! Y lo bonito que quedó es que dijimos - ¡vamos a conformar la red de comunicaciones en donde si quiera vamos a estar, este, saludándonos al menos! - y ni siquiera eso lo creamos, [...], Eso lo hablamos pero que en la práctica se haya llevado, eso no vino

¹⁴⁷ RODRÍGUEZ, op. cit.

¹⁴⁸ PÉREZ, op. cit.

a existir ¡ni siquiera! ¡ni siquiera para saludarnos! ¡es que ni siquiera eso se creó! (narración)¹⁴⁹.

Pero, como dice Catalina, “[...], por ejemplo, tú dentro del proyecto, [de reconstrucción narrativa], ser la, como la autora, la creadora de la red para tenernos en comunicación y para ver qué sacamos, qué hacemos [...]” (narración)¹⁵⁰. Por lo tanto, también quedan tareas de todo este proceso de reconstrucción de la experiencia de los diálogos.

Por otra parte, también queda un compromiso con el actual escenario político que estamos viviendo, un escenario de posacuerdo en el que se hace cada vez más necesario el diálogo y los diálogos como espacios de construcción de memoria y de paz,

[...] entonces yo digo que este diálogo se debe tomar también en el presente de hoy, tanto en la vida política del país, tanto en la vida académica del país, [...], puede ser puesto en escena para la vida política actual del país, [...], Sí, más que nunca, son más importantes también más que nunca porque tú sabes que la paz no es el deje de las armas sino que la paz la tenemos que ir construyendo, esto se va construyendo, o sea esa firma fue una firma, pero la paz no se hace así, como digo yo, soplar vidrio y que salgan botellas ¡no!, la paz es que hay que construirla, apenas se empieza la construcción de este proceso de paz, es un proceso muy largo y más que todo aquí en Colombia con todo, tú sabes, con esas raíces que tiene tan grande la violencia y también con esa violencia que no tienes tú claro, porque en otros países está la guerra de los pobres y la burguesía y acá no, acá hay una guerra sucia porque la misma burguesía de Colombia, mucho sectores de la burguesía, están implicados en esa guerra sucia que es la corrupción, [...], en Colombia no puedes tú hacer esa definición así porque no puedes, porque hay muchos sectores

¹⁴⁹ ASCANIO, op. cit.

¹⁵⁰ PÉREZ, op. cit.

involucrados en la guerra, que serían sectores que están involucrados en la guerra que no debe ser, porque son sectores también que pertenecen a nuestro sector social y sectores, [...], del Estado que deben de luchar porque haya una verdadera paz, ¡no! ellos mismos la impulsan la guerra, porque la guerra para ellos es un negocio, la venta de armas, y por eso la paz apenas empieza, es la primera piedra yo pienso, la paz no es una firma allá en la Habana, un acuerdo, la paz tiene que darse en todos los aspectos de la vida de los seres humanos, tiene que ser una paz integral, en todos los aspectos, entonces ahora más que nunca eso se tiene que desarrollar en los colegios, porque hay muchos jóvenes que no saben nada y, [...], la más víctima actualmente es la juventud porque la juventud es tomada por los grupos del narcotráfico, es una venta, es un negocio en los colegios, en las escuelas, ellos tienen también, los de los grupos narcotraficantes, tienen también sus fichas en las escuelas para seguir embruteciendo jóvenes con la droga, para vivir del negocio de la droga, eso está en los colegios, entonces si nosotros, estos diálogos se impulsan juegan un papel muy importante para la educación de nuestra juventud, para que nuestra juventud despierte y nuestra juventud haga el verdadero aporte en el proceso de paz y del desarrollo social del país, tanto económico, político y en los valores porque la juventud nuestra, la mayoría, ha perdido los valores porque la misma sociedad le interesa, la sociedad que tenemos, la mal llamada sociedad que para mí es suciedad, le interesa tener a una juventud de espalda a la cultura, de espalda a los valores culturales y de espalda al mismo proceso de paz, eso les interesa [...] (narración)¹⁵¹.

Y finalmente, pero no menos importante, los compromisos que quedaron entre el equipo de trabajo, de los que Noris no se olvida,

¹⁵¹ Ibid.

Una frustración que me quedó es que cuando empezamos a trabajar la iniciativa de los colegios y todo ese cuento pues nos hicieron una promesa, creo que estaba asfixiada un poco de la ciudad, entonces que cuando se terminara, ya de relax y de no sé qué, a todas las mujeres se les iba a llevar a un sitio por allá fuera de Bogotá y que íbamos a conocerlo y resulta que eso no se dio, entonces sí fue como una frustración que uno dice ¡ahg!, o sea vivir una ciudad tan agitada y toda esa vaina y irse uno pues era chévere, pero eso no, sí, eso se tocó pero no se cumplió (narración)¹⁵².

Durante unos meses estuvimos esperando que la SED renovara el convenio de asociación para ejecutar una segunda parte del proyecto, pero dependíamos de voluntades políticas y del cambio de la administración Petro a la de Peñalosa; así que eso no pasó. Al parecer esa segunda parte se la dieron a una fundación, de la cual no conocemos el nombre, que estaba desarrollando los diálogos con algunas modificaciones en la metodología y en el enfoque. Ninguna de las mujeres que participaron en la experiencia de diálogos pedagógicos que aquí referenciamos participó en esa segunda parte, aunque Luz Marina me contó que a ella la llamaron y la invitaron a participar. Luzma decidió aceptar la invitación, pero por una situación incómoda que tuvo con otra participante de esa experiencia ella decidió “ceder el puesto” y cancelar su vinculación a ese proyecto.



Fotografía 16. Diálogos 5 de mayo. 2014. Fuente: Archivo Caps. Francisca con lxs estudiantes alrededor de la cartografía de Bogotá.

¹⁵² ASCANIO, op. cit.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Realizar esta reconstrucción narrativa de la experiencia de diálogos pedagógicos nos implicó definir temáticas generales, derivadas de nuestro propio conocimiento de la experiencia y de nuestros marcos conceptuales, sobre las cuales pudiéramos elaborar algunas preguntas que guiaran las conversaciones con las mujeres. Dichas temáticas generales que giraban en torno a los qué, los por qué, los para qué, los cuándo, cómo, quiénes y dónde de la experiencia, fueron ayudándonos a ubicar y organizar la información compartida en los relatos para, posteriormente, consolidarla y analizarla a partir de categorías y subcategorías que nos permitieran recomponer, relacionar y comprender mejor los elementos, los sentidos y los significados sobre la experiencia.

Este ejercicio de definición de las temáticas generales, así como de las categorías y subcategorías, se llevó a cabo a lo largo de la investigación, pues se sometió a lecturas y relecturas, a redefiniciones, descomposiciones, relacionamientos y reconfiguraciones, hasta clarificar y precisar la información. Como resultado de todo este proceso, de idas y vueltas, emergieron cinco ejes temáticos en los que se expresan las comprensiones, emociones, vivencias y significados conferidos por las mujeres a la experiencia de los diálogos y a través de los cuales la describen: concepciones, medios pedagógicos, sujetos de la experiencia, evaluación/balance y compromiso. En este capítulo presentaremos estos ejes y sus categorías.

3.1. “CONCEPCIONES”

Realizar la reconstrucción de la experiencia de diálogos pedagógicos significó sistematizar las nociones, ideas, pensamientos, emociones y sentires expresados por las mujeres que participaron de ésta. En estas concepciones que las mujeres sentipensaron se encuentran los qué, por qué y para qué de la experiencia.

3.1.1. Experiencia Pedagógica

Si bien las mujeres conciben la experiencia de diálogos como una experiencia pedagógica o relacionada con “lo pedagógico”, no explicitan en qué sentido

de la pedagogía se define la experiencia. Consideramos que dar a entender un sentido sobre la pedagogía es importante, no sólo por las múltiples interpretaciones y tipos de prácticas educativas que existen, sino porque a nuestro pensar no porque una experiencia se llame diálogos pedagógicos es dialógica o pedagógica per se.

Dentro de la tradición educativa la pedagogía ha sido entendida como procedimiento, proceso comunicativo, como metódica o didáctica, como un saber de la docencia o un modelo para hacer concreto el proceso de enseñanza-aprendizaje. De un modo u otro siempre se ha relacionado con la enseñanza, el conocimiento, la formación, la instrucción, el saber y el aprendizaje, por lo que se intuye que la pedagogía existe en la relación e interacción de estos elementos que constituyen las prácticas educativas (MEJÍA, 2001).

Toda práctica educativa es pedagógica, lo que significa que a ésta subyace un saber, que Lucio (1989) llama “saber educar”, que la dota de sentido e identidad y que reflexionado, “saber sobre la educación”, enmarca dicha práctica en un proyecto político y cultural de sociedad. La pedagogía está relacionada, entonces, con la reflexión del hecho educativo: ¿cómo se educa?, ¿quiénes se educan?, ¿por qué y para qué lo hacen?, ¿qué es lo educativo?, son algunas de las preguntas que le van dando carácter a ese saber teórico y práctico de la educación. Es decir, resumiendo, la educación es guiada por un sentido de organización de la sociedad y del mundo y tiene unos intereses particulares según quien esté llevando a cabo el hecho educativo, ese sentido es lo pedagógico. Ni la educación ni la pedagogía son apolíticas o neutrales (MEJÍA, 2001).

Durante las conversaciones con las mujeres, sobre todo con Catalina y Noris, se expresaron sentidos sobre la educación y lo educativo que van configurando un sentido de lo pedagógico para ellas:

Entonces yo digo que este tipo de proyectos, [refiriéndose a los diálogos], que le dan un viraje positivo a la educación se deben de plantear y muchos jóvenes te aseguro que van a pensar de otro modo en otros años ¿por qué? Porque [ahora] no están recibiendo una pedagogía, o sea [reciben] un pensum educativo recortado, hablar como el loro, ¡que la educación sea más

investigativa!, ¡sea más participativa de los estudiantes!, [...], yo planteo, siempre estoy planteando que la educación no sea sólo las cuatro paredes, ¡que la educación se vaya al territorio!, ¡que vaya al territorio la educación!, que las mujeres nuestras del territorio, en vez de que en los comisariatos, en las ventas que hay allá en esas veredas o en esos lugares, [las cafeterías escolares], estén expuestos los chitos y ese poco de cosas chatarra, estén expuestos los dulces, las galletas, los panderos, los enyucados, las cosas de nuestras mujeres, que se vendan en el territorio eso y que sea una entrada económica y no que lleven eso siempre de acá, hecho de otro que uno no sabe ni como lo hizo ¿por qué no nuestros? (narración)¹⁵³.

No y el otro problema es el diseño de, no voy a decir que de la educación porque para mí ya eso no es educación, sino lo voy a decir en términos, para mí eso tampoco es sabiduría, sino es la parte académica, cómo pongo un punto, cómo escribo comillas, cómo hago entre paréntesis, que yo pelié mucho tiempo también con eso acá, y es esa parte académica y donde la gente se le ha formado no para pensar sino para obedecer, entonces aquí te traigo esta estructura, te castigo si no lo haces como te lo estoy implementando, es que también esa parte académica ¡tenaz!, que yo empiezo ya como hacer, desde la educación, yo empiezo a hacer diferencias qué es educación y qué es la academia, porque yo creo que nos educamos de diferente forma (narración)¹⁵⁴.

Ese sentido de lo pedagógico que subyace a sus palabras, lo encontramos relacionado con el sentido que toma la pedagogía desde la Educación Popular (EP). La EP, entendida como una práctica educativa que surge en contextos educativos no formales, es decir por fuera de la escuela como se conoce tradicionalmente, surge en América Latina durante la década de los 60'-70', ligada a posicionamientos críticos frente a las estructuras capitalistas y dependientes que configuran nuestras

¹⁵³ PÉREZ, op. cit.

¹⁵⁴ ASCANIO, op. cit.

realidades de sometimiento y subordinación. En este contexto la escuela es concebida como un “dispositivo ideológico de alienación de clase”, funcional a las condiciones de marginación, explotación y dominación sociales, culturales, políticas y económicas, que por medio de prácticas educativas autoritarias socializó y transfirió sus contenidos, concebidos como los únicos conocimientos posibles y legítimos, desconociendo los saberes hechos de experiencia vivida de las comunidades (RAMÍREZ, 2011). La EP, como teoría y práctica crítica a estas lógicas de la escuela tradicional, construye una propuesta de pedagogía liberadora y de transformación social bajo la cual

La pedagogía no se entiende en sí misma sino como parte de un proyecto político y cultural en el campo de la educación. Por ello no es sólo un saber teórico o práctico de la educación, sino que trae consigo una perspectiva por la cual educativamente se implica en una reorganización de la sociedad y la cultura y a su vez reestructura lo educativo para que pueda servir a esos fines que llevan a una construcción de sociedad en un sentido diferente, [...], Construye toda acción educativa como política (en la escuela habría que construir una política del aula) que funciona a través de los lenguajes, los conocimientos, las interacciones, las formas disciplinarias, las dinámicas, los dispositivos. La base de esa política es la existencia de múltiples saberes que deben ser dialogados para construir una acción fruto del intercambio y la visibilización de la posibilidad de un futuro distinto (MEJÍA, 2001, pág. 12).

En otras palabras, la EP propone que educar no se limita al acto de transferir y depositar contenidos e informaciones vacías sin ningún vínculo con las realidades de lxs sujetxs implicadxs, educandxs y educadorxs, lo que Freire (2005) designó como concepción bancaria de la educación; sino que, por el contrario, educar implica conocer críticamente la realidad, “*¡que la educación sea más investigativa!*”, como dice Catalina, de los contextos de lxs educadorxs y lxs educandxs para conocer y reconocer esas realidades que necesitan ser transformadas; educar implica un compromiso ético-político con la transformación de la realidad, porque toda práctica educativa es política y la EP, en tanto teoría y práctica crítica, se compromete con la construcción de un mundo justo; educar implica formar sujetxs que sean protagonistas de esas transformaciones sociales; y educar implica diálogo, porque el diálogo es un fenómeno humano, la palabra a través de la cual se transforma el mundo (TORRES, 2016). Según nos dice Freire (2005), “No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (pág. 68). La existencia humana pasa por la pronunciación del mundo y en la medida en que lo pronunciamos es que nos constituimos como sujetxs y reconocemos a lxs otrxs como sujetxs también.

Entonces pensar los diálogos pedagógicos como una experiencia pedagógica es pensarlos “[...] como una experiencia del saber también, porque en esos diálogos nosotros enseñamos, pero también aprendimos, los describo de ese punto de vista [...]” (narración)¹⁵⁵. Sin embargo, son una experiencia que trascendió esa idea de enseñanza-aprendizaje propia de las lógicas tradicionales de la escuela, para reconocer en procesos de socialización y dialogicidad otras formas de aprender en donde se posibilitaba una transformación de los sentidos del pasado como práctica política. Llevar el diálogo a la escuela como “[...] algo que debe estar presente en todas las actividades que nosotros hagamos, cuando nos encontramos, cuando estamos en un evento y que nos conocemos [...]” (narración)¹⁵⁶, era generar un encuentro entre las mujeres, lxs estudiantes, lxs profesorxs y las talleristas, en el que cada unx está mediadx por su experiencia y su lugar de enunciación, es decir, precisamente ese lugar desde donde existimos como seres humanos, desde donde pronunciamos el mundo, en palabras de Freire. Así en los diálogos pedagógicos “[...] se hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia [...]” (MEJÍA, 2016, pág. 242), lo que facilitaba un encuentro interregional, intergeneracional, intercultural y un diálogo de saberes, que

[...] también me dejó algo bonito a mí, que no existan las fronteras entre el campo y la ciudad sino que, fíjate lo que une el diálogo, que se rompe ese hielo, estas campesinas con jóvenes estudiantes de la ciudad, entonces eso rompe el hielo y crea también ese lazo de unidad, de tejer, de ir trenzando ese conocimiento de nosotros que en muchos de ellos quedó, y también ese conocimiento de ellos que también quedó en muchas de nosotras, y también ese sentimiento porque algunos lloraban, otros reían, otros no querían tener silencio, otros estaban muy silencio escuchando, o sea fíjate como en ese diálogo uno aprende también de esa diversidad del pensamiento que hay también en la ciudad y en la juventud [...] (narración)¹⁵⁷.

¹⁵⁵ PÉREZ, op. cit.

¹⁵⁶ Ibid.

¹⁵⁷ Ibid.

En ese diálogo de saberes, entendido como “[...] la posibilidad de enunciar el mundo propio, reconociéndolo, valorándolo en su carácter contradictorio, haciendo realidad una intraculturalidad en donde aclaro y enuncio mi mundo [...]” (MEJÍA, 2016, pág. 245), se abría un espacio en donde no sólo se enunciaba la palabra verdadera sino también la experiencia verdadera: la vivencia del conflicto armado desde las voces de sus protagonistas, voces históricamente silenciadas e invisibilizadas. Se debe aclarar que no es la experiencia verdadera porque sea la Verdad unívoca, sino porque es la experiencia a través de la cual se busca disputar los sentidos del pasado y cuestionar esos relatos oficiales, lo que pretende transformar nuestra vida como sociedad.

Aun cuando los diálogos, por los tiempos en los que se ejecutó el convenio, no fueron proceso formativo dentro de los colegios, sí se plantean como una experiencia pedagógica con un compromiso ético-político de transformación de la realidad claro, que se evidencia en la vinculación de las voces de mujeres víctimas a procesos de interpretación y resignificación de los sentidos del pasado. Sumado a esto, se estructura el diálogo como la columna vertebral de la experiencia, porque posibilitó la creación de un espacio de encuentro, de sensibilización y afectación en el que podían haber identificaciones y surgir sentimientos frente a la vivencia del/a otrx, a partir de la interacción y la interlocución interregional, intergeneracional, intercultural en torno a las condiciones concretas en que se desarrolla el conflicto armado en el país, aunado a la reflexión crítica sobre la realidad política y social, así como la visibilización de los procesos organizativos de las mujeres en pro de construir la paz.

Por último, es importante resaltar que los diálogos permitían un encuentro intergeneracional que ponía a las mujeres y a lxs estudiantes en espacios de horizontalidad para construir un ambiente de confianza en donde se compartían palabras y sentimientos de parte y parte, y en donde además surgían responsabilidades y objetivos sociales comunes a los que hacer frente, como el fortalecimiento del trabajo organizativo. Aunque en el espacio de diálogos no era posible materializar esos objetivos comunes, sí surgía una intención, sobre todo por parte de las mujeres:

[...] porque mucho joven también te da a ti mucho valor, porque cuando uno ve a los jóvenes vinculados en los procesos eso le da

a uno un valor inmenso, a uno de continuar y sabiendo que uno si se muere ya quedó un proceso generacional que te va a reemplazar y que no quedó en vano lo que tú hicistes, eso también te da valor, por eso es que es tan interesante hoy ese proceso en los colegios, porque es que tenemos que pensar en un proceso generacional que te reemplace y no que se muera, porque es que eso de que seas tú siempre, tú, tú, tú, tú, como un caudillo eso tampoco vale, hay que ser mucha gente que tenga mucho conocimiento pa' que no se muera la semilla, y para que continúe la bola del trabajo organizativo y se fortalezca cada vez más en el país [...] (narración)¹⁵⁸.

3.1.2. Intencionalidad

Si toda práctica pedagógica es política entonces entraña una intencionalidad y la experiencia de diálogos pedagógicos no es la excepción. Esta intencionalidad recurre a la narrativa para poner en escena las voces de mujeres cuyas historias de vida remiten a la vivencia directa del conflicto armado colombiano. Voces que históricamente han sido marginadas del ámbito público.

Siendo así, la escuela se abre como un escenario de posibilidad en donde se comparte la narración, entendida como

[...] una forma primaria de mediación en la que [el/la narrador/a] toma el contenido de lo que narra de la experiencia vivida por él mismo o que le ha sido transmitida por otros, y convertida a su vez en experiencia para el que escucha o lee, con lo cual el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato (MURILLO ARANGO, 2015, pág. 12).

La narración de sus propias historias implicaba, para las mujeres, no sólo contar sus vidas, es decir, hacer de sus experiencias relatos constituidos por personajes, acontecimientos, acciones, vivencias, sino también construir una interpretación-comprensión de la experiencia vivida, por lo que también era un “trabajo de la memoria”, es decir, una labor, una praxis en la que las mujeres se hacían parte activa

¹⁵⁸ PÉREZ, op. cit.

de los procesos de transformación simbólica y elaboración de sentidos del pasado, lo que se entiende como un proceso de transformación del mundo social (JELIN, 2002)¹⁵⁹.

En la experiencia de diálogos, tanto el ejercicio narrativo como de “trabajo de la memoria”, no era un ejercicio unidireccional de transferencia, porque lxs estudiantes también podían descubrir otros sentidos del pasado, e inclusive identificarse con estos (por la presencia de estudiantes víctimas en las escuelas). “Se trata sí de una dialéctica de escucha recíproca y de estar siempre abierto a lo otro, que conlleva la exigencia de estar dispuesto a la afectación desde el afuera y de la consiguiente reflexividad sobre sí mismo [...]” (MURILLO ARANGO, 2015, pág. 13), dada por el espacio de diálogo que se abría, que precisamente permitía la sensibilización por parte de lxs estudiantes y profesorxs, como de las mujeres y las talleristas, así como la interlocución de dos realidades distintas.

Esta intencionalidad narrativa de los diálogos pedagógicos, por llamarla de alguna forma, buscaba visibilizar la historia del conflicto armado, a partir de las voces de sujetas que habían vivido experiencias enmarcadas en este contexto y que no hacen parte de los contenidos escolares reproducidos a través de cartillas, libros de historia y otros textos escolares, de lo que hablaremos más adelante, ni de los medios de comunicación hegemónicos, difusores de la historia oficial que se ha producido desde el Estado.

También se buscaba generar un diálogo entre la forma cómo se vive la guerra en la ciudad y cómo se vive en las regiones. A través de las narraciones y de preguntas generadoras que las mujeres y las talleristas les hacíamos a lxs estudiantes, se invitaba a que ellxs contaran cómo se vivía el conflicto armado en sus propios territorios. Sin embargo, dadas las dinámicas complejas y el entrelazamiento de múltiples elementos dentro del conflicto, para lxs estudiantes no era muy claro cómo opera el conflicto armado

¹⁵⁹ En referencia a la memoria, como categoría social que involucra, o excluye, unxs actorxs sociales, unos usos políticos y unas conceptualizaciones y creencias del sentido común, se presenta una dificultad para definirla de forma cerrada y unívoca por ser un concepto complejo, inacabado, en constante proceso de producción. Aun esta dificultad, es importante señalar que la rememoración se entiende como la evocación de una experiencia pasada que conserva su importancia en el presente por la carga emocional que tiene para quien/es recuerda/n. Bajo esa óptica, concebimos la memoria como una acción de interpretación subjetiva y selectiva, que se enmarca temporalmente en el presente, y es evocada conforme a las necesidades y desafíos que desde allí se plantean (GONDAR & DODEBEI, 2005).

en las ciudades o qué actores armados hacían presencia dentro de los barrios. Ello sobre todo porque el conflicto se entiende como un enfrentamiento armado entre el ejército y la guerrilla, principalmente, que es la narrativa que los medios de comunicación ponen sobre la mesa. Atentados a oleoductos, enfrentamientos, hostigamientos, desplazamiento interno etc., se asumen como los componentes de mayor relevancia dentro del conflicto por su carácter tangible (GONZÁLEZ MANTILLA, 2013); pero no se mencionan, por ejemplo, las prácticas de control y dominación producto de la presencia continua y sistemática de los actores armados tanto en las regiones como en las ciudades. A este respecto, las mujeres constantemente decían que les impresionaba cómo lxs estudiantes estaban permeados por esas narrativas oficiales, más aún teniendo en cuenta los contextos en los que lxs chicxs vivían.

Este objetivo, de comparar los contextos de guerra en la ciudad y en las regiones, resultó ser más provechoso para las mujeres y las talleristas quienes, ya conociendo un poco más sobre el tema del conflicto, podíamos hacer relaciones y atar cabos sobre la forma cómo funciona la guerra en el país. Por lo que en ese sentido los diálogos contribuyeron, en una mayor comprensión por parte de las mujeres, de las dinámicas e impactos del conflicto armado en Colombia, como lo mencionan en el texto narrativo. En relación con esto lo que se lograba con lxs estudiantes era generar debates y discusiones frente a la presencia de población desplazada en los barrios; la presencia de actores armados, incluyendo el ejército, por medio de escuelas de instrucción militar; a la normalización y aceptación de prácticas como la limpieza social, ejecutada en particular por el paramilitarismo y a veces en connivencia con organismos de seguridad del Estado¹⁶⁰; y al microtráfico en las ciudades como parte de la estructura del conflicto armado.

3.1.3. Pertinencia De La Experiencia

Las mujeres consideran que la experiencia de diálogos pedagógicos fue pertinente en dos aspectos. Uno, en relación con el momento histórico en el que se desarrollaron; y dos, en relación con la participación de la escuela, o la academia como dice Catalina, en procesos de memoria.

¹⁶⁰ Al respecto se puede revisar el informe realizado por el CNMH y el IEPRI (2015) intitolado “Limpieza social. Una violencia mal nombrada”.

En razón al primer aspecto, hacia el mes de octubre del año 2012 inician formal y públicamente, en Oslo-Noruega, las negociaciones de paz entre el gobierno del presidente Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo). Estas negociaciones tenían como objetivos últimos poner fin al conflicto armado colombiano de más de medio siglo de duración, y construir una paz estable y duradera a lo largo y ancho de todo el territorio nacional. Teniendo en cuenta ese contexto la SED propuso “[...] traer los diálogos de paz al colegio [...]” (información verbal)¹⁶¹, como una forma de acercar a lxs estudiantes, y a la comunidad educativa en general, a esa coyuntura política nacional.

Así, los diálogos pedagógicos se desarrollan en medio de un momento histórico para el país y de gran importancia para las mujeres, quienes la mayor parte de su vida han trabajado en pro de la búsqueda de la paz y de una salida negociada al conflicto. En tal caso los diálogos se presentaban como un espacio propicio para que las mujeres pudieran compartir con lxs jóvenes su trayectoria y participación en diferentes procesos de construcción de paz, para que fueran ejemplo en esa búsqueda de la paz y además para que pusieran de presente, a través de sus historias de vida, la necesidad y la importancia de la paz para el país.

Por otro lado, la pertinencia del componente de diálogos estaba dada por el involucramiento de la escuela en procesos de memoria, tal como lo expresa Catalina:

[...] para mí estos diálogos fueron algo muy importante ¿por qué también tienen para mí los diálogos una importancia? Porque hay que ir a la juventud y hay que interesar a la academia, que la academia se interese por la memoria histórica de Colombia (narración)¹⁶².

Como se mencionó anteriormente, los diálogos pedagógicos incitaban un ejercicio narrativo y de “trabajo de la memoria” que, lógicamente, involucraba

¹⁶¹ GARCÍA, op. cit.

¹⁶² PÉREZ, op. cit.

momentos de rememoración y de expresión de esas memorias que habían sido cuidadosamente guardadas por las mujeres. Por ende, la escuela entraba a participar activamente de esos ejercicios de memoria y la memoria, por su parte, irrumpía en el espacio de la escuela. Esto se hacía posible en la medida en que “[...] la escuela y el aula son el ágora donde confluyen diferentes clases de relatos, desde la producción del discurso académico hasta las historias de la cotidianidad respecto del fin de semana [...]” (JIMÉNEZ BECERRA, ACEVEDO, & CORTÉS, 2012, pág. 307).

Entonces, como dice Catalina, la experiencia de diálogos acercaba la academia, la escuela a la memoria, lo que significaba acercarla a lo que hemos vivido como sociedad, al sufrimiento, al dolor, pero también a la esperanza, a las experiencias más humanas que reflexionadas críticamente nos dan un horizonte sobre lo que podemos ser y hacer, y sobre lo que no se puede repetir. En ese sentido, Berenice reconoce la importancia de conocer y de contar la historia¹⁶³, no sólo para lxs estudiantes sino también para las mismas mujeres:

[...] es importante conocerla, [la historia], desde nuestros propios territorios, es bueno de reconocer para que después no se vuelva a repetir esa historia, para poder accionar, para tener mejores condiciones, mejores propuestas, trabajar con los procesos sociales todos mancomunadamente para salir adelante y exigirle al Gobierno de que realmente nosotros la comunidad de los territorios pues tenemos razón, porque una cosa es lo que se vive en los territorios y otra cosa es lo que se vive realmente en las ciudades, y eso es lo que nosotros como voces de este proceso pues hemos tratado de hacer con los jóvenes, con los mismos docentes [...] (narración)¹⁶⁴.

¹⁶³ Particularmente considero que historia y memoria no aluden a lo mismo, aun cuando parecen estar “separadas” por una línea muy delgada; por ello concuerdo con Nora (2006) cuando dice: “Memoria e historia funcionan en dos registros radicalmente diferentes, aun cuando es evidente que ambas tienen relaciones estrechas y que la historia se apoya, nace, de la memoria”. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en el lenguaje cotidiano y coloquial se habla indistintamente de memoria/historia, de hecho, se acude mayormente al término historia para referirse a algo que pasó, una anécdota, un acontecimiento en el pasado. A lo largo de esta reconstrucción las mujeres han usado el término historia para referirse a la narración de los hechos sucedidos en el marco del conflicto armado y de sus propias historias de vida; estas narraciones han sido tejidas a partir de sus memorias sobre lo acontecido. En relación con el tema de la memoria y/o la historia se puede acudir a autores como Paul Ricoeur (2004) y Pierre Nora (2009).

¹⁶⁴ RODRÍGUEZ, op. cit.

Por consiguiente, la memoria se torna un “elemento” fundamental en la enseñanza del pasado reciente, aún más teniendo en cuenta el contexto político, social y cultural en el que vivimos y la coyuntura en medio de la cual se desarrollaron los diálogos. Esto porque la memoria permite, como afirma Girón,

[...] posicionar el testimonio de las víctimas de la violencia estatal en el espacio público, con el fin de difundir las versiones no oficiales de los acontecimientos enmarcados en el conflicto sociopolítico, para que los colombianos dispongan de los elementos necesarios para entender, valorar, y sobre todo, actualizar críticamente el pasado histórico a la luz del presente, entendiendo cuáles son las causas y efectos estructurales de la violencia en el país (ORTEGA VALENCIA, MERCHÁN DÍAZ, & VÉLEZ VILLAFANE, 2014, pág. 67).

De ahí que la memoria nos acerque no solamente a lo que hemos vivido como sociedad, sino que, como una lectura que se produce intersubjetivamente en un sistema simbólico dado, nos acerca también a aquello que ha sido negado e invisibilizado por la narración oficial de la historia:

Se asume que la memoria histórica, [y la memoria viva], no solo se supedita a la rememoración, sino que a partir del cuestionamiento de las condiciones de exclusión y silenciamiento sobre las cuales se ha construido la historia oficial, busca que el pasado sea apropiado y analizado por los actores sociales (ORTEGA VALENCIA, MERCHÁN DÍAZ, & VÉLEZ VILLAFANE, 2014, pág. 32)

Lo anterior nos remite a una cuestión de fondo con respecto al componente de diálogos pedagógicos. Los diálogos eran espacios muy importantes ya que, como algunas de las mujeres decían, eran espacios en donde ellas entraban a disputarse la memoria con el Estado¹⁶⁵, entendiendo que la escuela es un dispositivo

¹⁶⁵ En su artículo intitulado “Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático” (1993), Bourdieu afirma que el Estado ejerce el poder de producir e imponer, principalmente a través de la escuela, estructuras cognitivas con las cuales pensamos el mundo y al Estado mismo. Para ilustrar lo anterior el sociólogo cita un pasaje de Maîtres anciens de Thomas Bernhard: “La escuela es la escuela del Estado, donde se hace de los jóvenes criaturas del Estado, es decir, ni más ni menos que agentes del Estado. Cuando entraba en la escuela, entraba en el Estado, y como el Estado destruye a los seres, entraba en el establecimiento de destrucción de seres” (pág. 49). Y agrega más adelante, “En nuestras sociedades el Estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la representación de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto estructura organizacional e instancia reguladora de las prácticas ejerce permanentemente una acción formadora de disposiciones durables, a través de todas las violencias y las disciplinas corporales y mentales que impone universalmente al conjunto de los agentes. Dicho de otro modo, impone e inculca todos los principios de enclausamiento fundamentales, [...], y está en el principio de la eficacia simbólica de todos los ritos de institución, de todos aquellos que son el fundamento de la familia, por ejemplo, y también de todos aquellos que se ejercen a través del funcionamiento del sistema escolar [...].” (pág. 59).

mediante el cual se enseña una historia oficial que desconoce las memorias de lxs sujetxs protagonistas de los hechos reales. Por lo tanto, era un ejercicio político, que implicaba tomas de posición y responsabilidad frente a lo que se decía. Incluso porque las mujeres eran lideresas elegidas por sus comunidades o procesos organizativos para ir a contar lo que estaba pasando en la región y dar un contexto general del conflicto que se vivía-vive.

3.2. LOS MEDIOS PEDAGÓGICOS

Los medios pedagógicos, como dice Berenice para referirse a las estrategias pedagógicas, los entendemos como las acciones educativas concretas que se desarrollan con el fin de alcanzar los objetivos que la práctica pedagógica se propuso. Por ello, dichas acciones, que nos dicen cómo vamos a llevar a cabo el proceso formativo, deben ser coherentes con el por qué y el para qué de este proceso, es decir, con la intencionalidad y la pertinencia del mismo. Al respecto Torres (2011) señala,

La crítica radical a las concepciones y prácticas pedagógicas predominantes en la educación tradicional ha llevado a que, desde sus inicios, la Educación Popular haya procurado generar estrategias y técnicas metodológicas congruentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir, [...], a diferencia de la racionalidad estratégica de la política, donde el fin justifica los medios, en estas propuestas emancipadoras, las metodologías de trabajo deben ser coherentes con sus propósitos (pág. 24).

En relación con los diálogos pedagógicos la metodología buscaba, justamente, generar un diálogo a partir de dinámicas y contenidos que permitieran e incitaran la participación activa y autónoma, sobre todo, de lxs estudiantes. Con esto se procuraba, además, garantizar que el encuentro fuera significativo para lxs jóvenes, más aún teniendo en cuenta que el espacio de diálogos no era permanente dentro de los colegios.

Uno de los recursos metodológicos más importantes fueron las cartografías, porque, como las mismas mujeres han mencionado, eran una herramienta de ubicación geográfica, de apoyo en la narración, e incitaban la participación de lxs estudiantes y lxs involucraba en los diálogos como tal. Alrededor de las cartografías se iniciaba el intercambio y la conversación de diferentes puntos de vista y vivencias del territorio, y se planteaba, de una manera más didáctica, el tema del conflicto armado, lo que además favorecía la distensión del ambiente.

Las cartografías como un ejercicio de cartografía social, utilizado no sólo en espacios educativos sino también investigativos, fueron un instrumento de aproximación a los territorios y sobre todo de construcción de conocimiento colectivo que permitió significar y resignificar el espacio, recuperando narrativas desapercibidas, invisibilizadas u olvidadas sobre el mismo. Esto se hizo posible en la medida en que las cartografías sociales, como metodología,

Reconocen desde su práctica una nueva forma de viajar a territorios inexplorados o poco conocidos, llegar ahí donde las significaciones cambian de forma o se tornan inestables, casi como un medio de transporte que nos lleva a los complejos laberintos de los discursos, las representaciones, las historias relatadas y no contadas (DIEZ TETAMANTI & ESCUDERO, 2012, pág. 5).

Es importante tener presente que la metodología no fue producto de una construcción colectiva, por lo menos no con las mujeres, quienes la ejecutaban y eran presentadas como protagonistas de la experiencia. Ellas pudieron conocer la metodología y validarla en el espacio de preparación y socialización del componente de diálogos pedagógicos, que se llevó a cabo antes de iniciar los encuentros en los colegios. Esto porque desde el Caps ya se había hecho esa construcción metodológica para presentarla en el proceso de contratación pública con la SED, proceso que fue anterior a la convocatoria de las mujeres, lo que denota la separación de los procesos de formulación y los procesos de ejecución o implementación, propia de un modelo gerencial-empresarial que la administración pública distrital materializa. Sobre este tema volveremos más adelante.

A pesar de ello, las mujeres apropiaron la metodología, dadas las dinámicas de grupo y los recursos, como la narrativa y las cartografías, de los que ésta disponía para facilitar el desarrollo de los diálogos, desde abrir el espacio para la escucha activa y participativa hasta las actividades de cierre y descarga. Durante el transcurso de la experiencia algunas mujeres pudieron alimentar la metodología con otras dinámicas que generaran reflexión en lxs participantes, aunque esto no era recurrente y no modificaba la estructura metodológica.

Berenice da un sentido propio sobre cómo entendía los medios pedagógicos y lo que posibilitaban:

Los medios pedagógicos es una experiencia de contar paso a paso con los estudiantes esas hazañas historiales de los territorios, [...], los medios pedagógicos permitieron interlocutar con los jóvenes, compartir experiencia, tejer historia a pesar del dolor, integrarnos con los jóvenes, compartir algunos ideales, sufrimientos, transportarse emocionalmente por los lugares presentados por algunas víctimas [...] (narración)¹⁶⁶.

Esto significa que parte de esos medios pedagógicos eran los contenidos de las narraciones de las mujeres: sus historias de vida personal, sus vivencias del conflicto armado y de la violencia sociopolítica¹⁶⁷, que se entretrejan en torno a un elemento común, el territorio. Narrar sus territorios es para las mujeres cartografiar un espacio en donde acontece la vida, la tristeza, el dolor, la guerra, pero también la familia, la siembra, el amor, la lucha, la organización social, el espacio desde donde se resiste, el que se defiende, el que se añora, se anhela, donde se teje la cotidianidad y tienen lugar una serie de relaciones e interacciones culturales, económicas, sociales y políticas. Por ello las cartografías, como recurso metodológico, eran tan importantes, porque además de ser un recurso de contextualización geográfica y de involucramiento de lxs estudiantes en el diálogo, eran un recurso narrativo por lo que representaban: los territorios, en tanto construcciones sociales.

Rita Segato (2006) precisa las diferencias entre espacio, territorio y lugar con el objetivo de comprender la experiencia territorial contemporánea. De acuerdo con esto dice,

[...] territorio ya nace como representación. Es, por así decir, *espacio representado y apropiado*, una de las formas de aprehensión discursiva del espacio. Pero no cualquier forma de aprehensión. [...] Territorio alude a una apropiación política del espacio, que tiene que ver con su administración y, por

¹⁶⁶ RODRÍGUEZ, op. cit.

¹⁶⁷ Conflicto armado y violencia sociopolítica no comportan un mismo significado. El conflicto armado comprende el enfrentamiento entre dos bandos y las lógicas de violencia (física y simbólica) acontecidas en el marco de dicho enfrentamiento, que no necesariamente se restringe al cruce de balas sino también a prácticas en torno al control territorial, por ejemplo. Por su parte la violencia sociopolítica se refiere a hechos de violencia (física y simbólica), cometidos contra sectores organizados de la población civil, ocurridos por fuera del marco de ese enfrentamiento, es decir, por fuera del desarrollo de hostilidades militares. Al respecto ver (COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO (Cajar), 2018).

lo tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, muy especialmente, identificación. [...] Territorio es siempre representación social del espacio, espacio fijado y espacio de fijación vinculado a entidades sociológicas, unidades políticas, órganos de administración, y a la acción y existencia de sujetos individuales y colectivos. Por lo tanto, no es espacio ni es cualquier lugar. Territorio es espacio apropiado, trazado, recorrido, delimitado. Es ámbito bajo el control de un sujeto individual o colectivo, marcado por la identidad de su presencia, y por lo tanto indisociable de las categorías de dominio y poder. [...] No hay territorios sin sujeto de esa apropiación -sujeto en posesión y en posición- y no hay territorio sin otro. *Territorio* es, en esta perspectiva, realidad estructurada por el campo simbólico [...] (págs. 76-77).

Es ahí donde reside la importancia del territorio para las mujeres, en ser una representación simbólica construida a partir de relaciones de poder, de afecto, de solidaridad, de amor, que van configurando la vida, la resistencia y con ella su trabajo político.

Así pues, en las narraciones se materializa la experiencia de vida de las mujeres, de modo que los diálogos, como práctica educativa, no son, simplemente, “[...] el acto de depositar, de transferir, de transmitir [...]” (pág. 79), como dice Freire (2005), “Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (pág. 77); por el contrario, esos contenidos están corporificados en la experiencia de sujetas históricas, contextualizadas y reales. Siguiendo nuevamente a Freire (1997a), “Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen” (pág. 35), como a las que les falta la corporeidad de la experiencia, y en los diálogos la experiencia estaba corporificada en las mujeres y en sus palabras. Catalina dice algo que puede ser ilustrativo al respecto: “[...] *eso de poner tú tu experiencia en la práctica, en escena, con jóvenes estudiantes que ya algunos iban a terminar el bachillerato eso pa’ mi fue muy valioso [...]*” (narración)¹⁶⁸. Precisamente era eso lo que permitían los medios pedagógicos: poner en escena la experiencia.

3.2.1. Acompañamiento Psicosocial

Las veintiún mujeres que participaron de la experiencia de diálogos pedagógicos han vivido hechos de violencia sociopolítica y conflicto armado de forma

¹⁶⁸ PÉREZ, op. cit.

directa o indirecta, y como consecuencia de su labor de denuncia y del trabajo político que como lideresas adelantan en sus territorios. En el marco de estos hechos las mujeres han perdido familiares y compañerxs, han tenido que salir huyendo, han tenido que enfrentar sentimientos de angustia y dolor, entre otras muchas situaciones. “Estas son experiencias amenazantes para la integridad personal, asociadas a emociones extremas de dolor, humillación, caos, y estrés negativo extremo” (BERISTAIN, 2010, pág. 11), que hacen que recordar sus historias de vida sea un momento de difícil tramitación, ansiedad y tristeza.

Dichas experiencias de violencia, caracterizadas por las violaciones a los derechos humanos, generan un sinnúmero de afectaciones, no sólo a la salud física y mental, sino también emocional y espiritual, y no sólo en el ámbito individual sino también colectivo (familiar, organizativo, comunitario) de lxs sujetxs. Veamos,

La situación emocional individual cuando se es víctima directa de un hecho violento se caracteriza por ansiedad permanente, miedo, confusión, dificultad por mantener la atención, rabia y sensación temporal de estancamiento, parálisis e impotencia. Este escenario emocional es recreado por los hechos, las conversaciones y la incertidumbre de no saber qué va a pasar y sobre todo al observar que los referentes básicos de su identidad individual y colectiva han cambiado drásticamente. La situación emocional colectiva se caracteriza por la desconfianza y en las conversaciones las personas reafirman la imposibilidad de actuar o de hacer algo para evitar la acción del actor armado. Las familias y las personas se aíslan de sus contextos, [...]. Estar en medio de la ocurrencia de hechos violentos aleja a las personas de sus valores y creencias, [...], las personas no se ven a sí mismas; sus capacidades de afrontamiento pasan inadvertidas y no son foco de análisis o reflexión (CORPORACIÓN VÍNCULOS, 2009, págs. 39-40).

Desde una perspectiva holística e integral del ser humano, todas estas afectaciones al clima emocional se ven reflejadas físicamente: la depresión, la fatiga, los problemas de sueño, la falta de energía, son respuestas, como afirma Beristain (2010), a todas las situaciones anormales que se tuvieron que vivir, a experiencias traumáticas que conllevaron “[...] un sentimiento de ruptura en la continuidad de la vida [...]” (pág. 12), o a situaciones límite que “[...] ponen en tensión todos nuestros recursos personales o colectivos para tratar de enfrentarlas [...]” (pág. 11).

Por estas razones recordar los hechos traumáticos, esas experiencias de violencia, es recordar los impactos que éstos han tenido sobre la vida. Recordemos que hacer memoria implica construir y deconstruir un sentido del pasado, hacer una

interpretación intersubjetiva que está informada por los sentimientos, acciones, actitudes y valoraciones de quien rememora. Por ello,

Los procesos de reconstrucción de la memoria colectiva implican también riesgos e impactos negativos, principalmente en contextos en los que el conflicto armado persiste, que deben ser previstos a fin de establecer los medios y los recursos para prevenirlos y afrontarlos. Estos riesgos incluyen:

- Victimización secundaria: revivir el papel de víctimas y quedarse en una eterna repetición del dolor
- Recrudescimiento de conflictos familiares o comunitarios
- Revictimización: las personas que participan en procesos de denuncia o exigibilidad de justicia pueden ser de nuevo víctimas de los actores armados
- Estigmatización y aislamiento social por parte de muchos sectores políticos, militares y sociales que reclaman silencio y olvido (COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. ÁREA DE MEMORIA HISTÓRICA ET AL, 2009, pág. 72).

Atendiendo a esto el Caps, en vista de su experiencia y trayectoria en el trabajo con víctimas de conflicto armado y violencia sociopolítica, y teniendo en cuenta los contenidos de las narraciones de las mujeres, propuso el acompañamiento psicosocial como otro de los componentes de los medios pedagógicos.

El Caps trabaja con una perspectiva psicosocial que no se restringe a la atención psicológica de donde se deriva un diagnóstico clínico, que muchas veces puede ser limitado pues no involucra una comprensión social y política de las experiencias de violencia. Por el contrario, su enfoque de acompañamiento psicosocial plantea la participación activa de las personas afectadas en procesos de afrontamiento individuales y colectivos, que les permitan dar un nuevo sentido a la experiencia violenta entendiéndola y analizándola en su contexto histórico, social, cultural, político y económico. La participación de las personas afectadas en estos procesos contribuye a que puedan reconocerse a sí mismas capacidades, habilidades y fortalezas que permanecen aún el hecho traumático, y que puedan reconstruir sus proyectos de vida. En palabras del mismo equipo de trabajo del Caps,

El CAPS tiene una perspectiva psicosocial desde la mirada de la ecología profunda, con enfoque holístico y sistémico, que se apoya de la metodología de aprendizaje experiencial. Es decir, el CAPS cree en la integralidad del ser humano y en su estrecha relación con su entorno social; por ello establece una interacción humana que reconoce y valora las vivencias de las víctimas, [...], [en ese sentido], para el CAPS, hablar de su concepción particular del acompañamiento psicosocial, implica principalmente situar la voz de las personas que se acompañan, la voz de los seres afectados víctimas de violencia sociopolítica. Son ellos y ellas quienes desde sus historias de vida, experiencias, expectativas, necesidades y expresiones diversas, permiten que

esta labor sobre sentido. Comprendemos el acompañamiento psicosocial como un diálogo permanente entre la persona afectada por hechos de violencia sociopolítica y quienes acompañamos, [...]. La integralidad del acompañamiento en el CAPS vincula los aportes de las disciplinas médica, psicológica, sociológica, pedagógica, artística y de terapias alternativas, en el diseño de espacios individuales, familiares y grupales. Tal integralidad nos remite a identificar y participar de los espacios significativos de las personas como audiencias públicas, rituales y conmemoraciones. También a brindar espacios de atención médica y psicológica individual, de subgrupo y familiar, así como de trabajo grupal para resolver necesidades terapéuticas, de formación y socialización. Creemos que estos espacios, permiten integrar diferentes formas de aproximación que se complementan entre sí, reconociendo la unidad mente, cuerpo, espíritu-energía y relaciones sociales que integran al ser humano (CAPS, s.f., págs. 2-7-10).

Dentro de los diálogos pedagógicos el acompañamiento psicosocial fue transversal a la metodología y a los momentos de la experiencia. Desde el encuentro de socialización y preparación del componente se trabajaron con las mujeres herramientas de cuidado y autocuidado de la salud integral desde un enfoque de medicina alternativa: ejercicios de respiración consciente para manejar el llanto y acupresión en puntos de emergencia, previendo que se presentara una crisis emocional. Así mismo se hicieron ejercicios que aportaran en la elaboración del duelo y de un relato en el que se pudieran visibilizar, a partir de las voces de sus protagonistas, las historias de vida de las mujeres, no sólo desde el horror de la guerra sino también desde la esperanza y el trabajo organizativo (resignificación de la experiencia vivida).

Estas herramientas y ejercicios que se trabajaron con las mujeres les permitieron agenciar el momento de la narración durante los diálogos, en la medida en que pudieron construir autónomamente el relato decidiendo qué querían y qué podían recordar, evidenciando el carácter selectivo de la memoria, así como manejar y elaborar el duelo con respecto a lo que generaba esa recordación. Esto les daba la libertad de elegir, durante el momento de la narración a los estudiantes, cuáles partes de ese relato contar y cuáles no, y de expresar toda su sensibilidad conscientes de lo que les implicaba emocionalmente contar esa parte de su pasado:

[...] lo teníamos muy claro que eso hacía parte de nuestra esencia, que sabíamos que íbamos a tocar fibras ahí, que íbamos a traer recuerdos y éramos conscientes de que en esa forma también nos íbamos a manifestar, donde íbamos a llorar, donde íbamos a sentir mucha tristeza, donde nos íbamos a reír pero

también de que íbamos a sentir esa impotencia, [...], entonces a veces era tomar fuerza, respirar profundo, sabía que era ese compromiso del diálogo, de la escucha de ellos, y entregar al máximo y seguir con el relato, fue una de las formas en que pues lo manejé (narración)¹⁶⁹.

A lo largo del desarrollo de los diálogos, las talleristas procuramos construir un espacio de confianza en el que se les hizo saber a las mujeres que podían expresar cualquier sentir físico o emocional, que fuera de difícil tramitación y que estuviera afectando su salud integral, para buscar conjuntamente herramientas que ayudaran en el proceso de afrontamiento de esta situación, o buscar asistencia con el equipo base del Caps, que no hacía parte del equipo de trabajo de los diálogos, pero que sin embargo dispuso espacios de atención, tanto médica, desde la medicina tradicional China y medicina alternativa, como psicológica, para acompañar a las mujeres que presentaban afectaciones más delicadas. También se acordó con las mujeres que como equipo debíamos estar pendientes la una de la otra, en todos los momentos y espacios dentro y fuera de los diálogos, para identificar señales de alerta tempranas con respecto al clima emocional propio o al de las compañeras.

La presencia, el encuentro y el acompañamiento entre las mujeres era fundamental en el aspecto psicosocial porque les permitía darse apoyo y fortaleza entre ellas mismas. Por ejemplo, Noris manifestó que una de las formas en la que manejaba la tristeza y el dolor que pudiera sentir durante su narración era “[...] como el hablar con las otras señoras, el compartir, el saber que estábamos viviendo esa misma experiencia, y entonces como dice somos todos de los mismos [...]” (narración)¹⁷⁰. Encontrarse en un mismo espacio en donde diferentes voces podían compartir sus historias de dolor y de lucha, sin que nadie pusiera en duda sus vivencias sino que, por el contrario, las entendieran, ayudaba a construir un espacio de confianza y de afecto necesario para distensionar el ambiente.

Las evaluaciones de los viernes en la tarde también se constituyeron en un espacio de desahogo y descarga, ya que las mujeres podían expresar cómo se habían

¹⁶⁹ ASCANIO, op. cit.

¹⁷⁰ Ibid.

sentido emocionalmente durante la semana, cómo las habían recibido lxs estudiantes, qué sentimientos habían surgido en medio de la rememoración o qué dolencias, por mínimas que fueran, habían sentido. Se intentó siempre que estos espacios más que evaluativos fueran reflexivos y conversacionales para que las mujeres pudieran expresarse tranquila y libremente, que fueran espacios de acompañamiento y de cuidado.

Justamente, en términos de acompañamiento psicosocial, fue eso lo que se buscó durante toda la experiencia, acompañar y cuidar, sobre todo nosotras las talleristas que compartíamos más tiempo con las mujeres. En ese escenario acompañar y cuidar significaba escuchar, compartir palabra, apoyar en el espacio específico del diálogo, interlocutar con los colegios, estar pendientes de la alimentación y de la salud; esto porque las mujeres reaccionaban física y emocionalmente al clima, a la altura, a los cambios de rutina y alimentación, a estar lejos de sus territorios y de sus familias, a las jornadas de trabajo. Es decir que, dentro de la experiencia de diálogos pedagógicos, lo psicosocial abarcaba no sólo aspectos psicológicos y médicos sino también logísticos, y estaba relacionado con todos aquellos aspectos que generaran bienestar y tranquilidad en las mujeres.

La metodología también estaba pensada psicosocialmente, tanto para las mujeres como para lxs estudiantes. Los recursos metodológicos utilizados como la metáfora del viaje, los juegos y las dinámicas de grupo para romper el hielo, eran fundamentales toda vez que buscaban preparar el espacio de diálogo: preparar a las mujeres para narrar, y, por otra parte, preparar y disponer a lxs estudiantes para escuchar a las mujeres, lo que era de suma importancia porque a veces las mujeres se sentían vulnerables y la falta de atención de lxs chicxs era interpretada como indiferencia. Así, lo lúdico contribuía para crear un espacio de confianza y liberar a lxs participantes de posibles tensiones que no permitieran el desarrollo adecuado del diálogo. García Peña (2009) afirma:

En el proceso psicosocial, independiente del grupo poblacional, la lúdica ocupa un lugar importante sobre todo en la medida en que lo que se pretende enseñar o formar, son asuntos del orden de lo vivencial, actitudinal más que de lo conceptual. Se trata ante todo de incidir en lo relacional, en el modo de vivir de las personas y en las concepciones que tienen del mundo. Lo lúdico es un puente de comunicación privilegiado en el acercamiento relacional entre las personas, [...], un ritual, un simbólico que permite al ser humano dar relevancia a sus vivencias, hacerlas momentos excepcionales, cargados de

sentido, al tiempo que le permite tramitar lo abismal que es la existencia misma y su permanente reinventar el mundo (págs. 11-12).

Las actividades de cierre y descarga también habían sido pensadas en pro de abrir un espacio para expresar las emociones contenidas durante el diálogo y evitar que posteriormente lxs participantes vivenciaran situaciones de dolor, angustia o intranquilidad.

Frente al acompañamiento psicosocial Luz Marina aporta,

Entonces, pienso yo que el trabajo fue muy bien planteado, fue muy bien trabajado porque pienso yo que son jóvenes que por primera vez van a recibir una información tan amplia respecto al conflicto colombiano y pues no podemos decir que las mujeres nunca nos quebrantamos delante de ellos, claro que sí, nos quebrantamos delante de ellos, pero el tratamiento que se le dieron a la parte psicosocial a los jóvenes y realmente para nosotros, estuvimos muy bien acompañadas (narración)¹⁷¹.

3.3. SUJETXS DE LA EXPERIENCIA

3.3.1. Responsables De La Experiencia

Para que el componente de diálogos pedagógicos se llevara a cabo era necesaria la participación de varixs sujetxs que se hicieran responsables de las múltiples funciones que demandaba el convenio. Por un lado, estaban el Caps, que como parte contratista del convenio de asociación se encargaba de ejecutar la acción con todo lo que implicara: contrataciones de personal, convocatoria de las mujeres, contratación de servicios de transporte, hoteles, alimentación, ejecución de recursos, concertación con los colegios, entre otros; y la SED como contratante se encargaba de supervisar la ejecución del convenio. Por otro lado, estaban las mujeres, quienes ejecutaban la acción en terrero, es decir, ellas eran las encargadas de la labor pedagógica. Las talleristas acompañábamos

¹⁷¹ BERNAL, op. cit.

todas las actividades no sólo en los colegios, sino también las actividades logísticas, de concertación y de entrega de resultados e informes a la SED.

En los encuentros para realizar este ejercicio de reconstrucción las mujeres no se refirieron de una manera específica a la SED ni a las labores que pudieran desempeñar dentro del convenio. Con respecto al Caps, reconocen que su trayectoria y acumulado de trabajo con comunidades y organizaciones sociales, sobre todo en el acompañamiento psicosocial, fue fundamental para el desarrollo de la experiencia, por la confianza construida que les generaba tranquilidad, por el entendimiento de los contextos regionales y del conflicto, y porque se comparte un proyecto político.

Como se ha venido diciendo a lo largo de este documento, el papel de las mujeres dentro de los diálogos era fundamental porque en torno a sus narraciones se buscaba generar el diálogo con lxs estudiantes y un ejercicio de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, desde este lado, desde el punto de vista de quienes ejecutábamos el componente, se considera que las mujeres desempeñaban un papel como educadoras, no sólo por enseñar y visibilizar, en los colegios, historias no contadas sobre la guerra en territorios alejados del centro del país, como parte de su compromiso ético-político, sino por las reflexiones que hacían sobre su práctica educativa, sobre la metodología, sobre los colegios y lxs profesores, sobre los contenidos de sus narraciones (qué se puede contar, qué se debe contar y cómo) y sobre las intencionalidades y sentidos que ellas le otorgaban a su práctica, no en vano eran reconocidas como pedagogas de la memoria. Si bien, ese reconocimiento no fue construido colectivamente con las mujeres, ellas son conscientes del carácter pedagógico de su presencia en los colegios, como dice Noris, “[...] *uno salía contento porque uno decía -bueno yo no soy un académico pero tengo una sabiduría, un conocimiento con el que yo también puedo generar muchas otras cosas, puedo generar consciencia, puedo generar un pensamiento diferente y crítico- [...]*” (narración)¹⁷².

Sin embargo no se puede perder de vista que, con respecto a la escuela y a los procesos de formación, la presencia de las mujeres no podía ser entendida como proceso pedagógico, pues ésta se restringía a dos horas una única vez, por lo que quizá

¹⁷² ASCANIO, op. cit.

en los colegios las mujeres no eran vistas como educadoras sino como las señoras que fueron a contar su historia. Al respecto, resulta pertinente recordar que

Una categoría central en las prácticas educativas populares es la de 'formación'; a diferencia de las prácticas escolares, en EP no hablamos casi de 'enseñanza', sino de formación de sujetos, formación en valores, formación de conciencia, etc. El contenido y usos prácticos de dicha categoría, también merece profundizarse. En una reciente investigación sobre Pedagogía de las organizaciones populares, [...], hemos encontrado que en torno a la formación, se articulan otras prácticas como 'acompañamiento', 'seguimiento', 'animación', así como el supuesto de que la formación propiciada desde las organizaciones es el resultado tanto de las prácticas educativas explícitas, como de las múltiples interacciones, conversaciones y acciones cotidianas [...] (TORRES, 2011, pág. 119).

Lo anterior quiere decir que los procesos de formación se construyen y se consolidan en el tiempo, no en actividades extracurriculares que no permiten constituir la práctica educativa en experiencia para lxs sujetxs sociales, en este caso para lxs estudiantes. Un proceso formativo no puede verse reducido a “[...] enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar correctamente” (DUHALDE, 2008, pág. 161). Como lo plantea el mismo Freire (1997a),

Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar (pág. 34).

Aunque ya hemos dicho que la experiencia de diálogos pedagógicos no se reducía a un acto mecánico de transferencia de contenidos, porque dichos contenidos atraviesan los cuerpos y vidas de las mujeres, están corporificados en su experiencia de vida, pero sí fue una práctica educativa a la que le faltó continuidad y sistematicidad para convertirse en proceso formativo, sobre todo para lxs estudiantes.

También es importante referirnos aquí a los procesos de formación de las mismas mujeres, o a la cualificación, como lo ha mencionado Noris, pues como sujetas sociales reconocidas como educadoras su papel pasa por enseñar y aprender a pensar correctamente, lo que significa en el pensamiento freiriano tener rigor metódico, investigar los contextos propios y de lxs educandxs, ser críticas, ser comprometidas, reconocer que la educación es ideológica y ser competentes profesionalmente, no en el

sentido de tener un título que acredite y legitime la labor de la educadora, porque lo educativo va más allá de las instituciones universitarias, sino en el sentido de ser responsables con los contenidos, cuya enseñanza es “[...] el testimonio ético del profesor”, de su coherencia y su respeto por lxs educandxs, porque nadie puede enseñar lo que no sabe. “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (FREIRE, 1997a, pág. 88).

Este aspecto de la formación de las mujeres con relación a la experiencia de diálogos pedagógicos es fundamental, porque no podemos hablar de conflicto armado en la escuela si desconocemos las causas estructurales del mismo y la forma compleja como éste opera y se desarrolla en los territorios, ya que eso puede llevarnos a legitimar el actuar de algunos grupos armados o del mismo Estado, que como ya hemos dicho, muchas veces ha sido el victimario. De ahí que fuera tan importante que tanto mujeres como talleristas y pasantes, o personas que acompañaban estos espacios de encuentro se formaran políticamente al respecto, así como que desde el Caps y la misma SED se hubieran impulsado estos procesos de formación, que no se tuvieron en cuenta dentro de la ejecución del convenio.

3.3.2. Destinatarixs (Educandxs) De La Experiencia

Como hemos mencionado en varias oportunidades la presencia de lxs estudiantes en los diálogos era fundamental, de otra manera la experiencia no tenía sentido. Participaban estudiantes de todos los grados, de sexto a once, aunque en principio se priorizaba a lxs chicxs de los grados superiores de bachillerato por la densidad de las narrativas de las mujeres, sin embargo, siempre pudimos trabajar de forma fluida con estudiantes de todas las edades gracias a los recursos lúdicos, psicosociales y narrativos que hacían parte de la metodología. La acción se ejecutaba en los colegios públicos de Bogotá, la mayoría ubicados en las localidades que presentan mayores problemáticas sociales. Frente a lxs estudiantes las mujeres siempre expresaron preocupación sobre todo por dos situaciones que se hicieron evidentes durante los diálogos: uno, su desconocimiento del contexto político y social del país y, dos, la presencia de población víctima en los colegios.

3.3.2.1. *Desconocimiento del contexto*

La experiencia de diálogos pedagógicos se ejecutaba dentro de los colegios, es decir, dentro de un espacio educativo escolarizado formal, un espacio que tiene sus propias disposiciones, sus propias normas, objetivos, tiempos, intencionalidades, concepciones pedagógicas y epistemológicas, sus propias formas de enseñanza, o más bien de instrucción, y de evaluación. Estos aspectos, que generalmente se corresponden con apuestas educativas un poco más rígidas y tradicionales, por no decir apuestas por una “educación bancaria” (FREIRE, 2005), se delinean desde directrices superiores que determinan los contenidos, los cronogramas y las metodologías de las instituciones educativas. Para el caso colombiano esas directrices se promulgan, en las últimas décadas, a través de la Constitución de 1991, la Ley General de Educación de 1994, los Lineamientos Curriculares expedidos en el 2002 y los Estándares Básicos de Competencias en el 2004¹⁷³.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales o de la Historia, que son las disciplinas que nos interesa explorar, lógicamente se han determinado unos diseños curriculares¹⁷⁴ en donde

[...] no se dispone claramente sobre la manera en que las entidades del Estado han de asumir la estructuración y el desarrollo de programas educativos en torno al conflicto armado interno. Si bien, se alude a la memoria como la “necesidad” de una ritualidad pública para el luto de una sociedad, no prevalece el análisis sobre los sucesos, los responsables y las problemáticas que los han producido, para aprender de ellos y así responder a los imperativos pedagógicos del ¡nunca más!, ¡basta ya!, [...], es evidente la ausencia de este

¹⁷³ Arias Gómez (2014) manifiesta una crítica a los criterios formulados por los Estándares Básicos de Competencias, que pretendían establecer los niveles de calidad de la educación. Considero esta crítica pertinente para los criterios de la restante legislación en educación, que cité arriba, ya que son directrices elaboradas a prueba de contextos y sujetos. Para el autor los Estándares Básicos “[...] desconocieron lo contextual de lo social, es decir, el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo y la importancia del entorno; acabaron con la autonomía escolar al predeterminar los contenidos y las intencionalidades; homologaron la enseñanza de la ciencia con la ciencia propiamente dicha; expresaron por grado un mar de indicadores imposibles de abarcar en períodos del calendario escolar; y volvieron a los contenidos cronológicos y secuenciales [...]” (pág. 139).

¹⁷⁴ Nos apoyamos en Goodson (2000) para dar una concepción sobre cómo se construye el currículo: “Hay que tener una buena noción sobre quién controla el currículum, qué grupos de interés tienen voz. Hay que tener un “mapa cognitivo” de quién define las asignaturas. Hay que tener algún sentido de la organización de grupos de disciplinas, de cómo influyen las universidades, y cómo otros grupos de interés, comerciales y de otro tipo, ejercen una influencia. La incorporación de asignaturas a la enseñanza no consiste en una decisión imparcial, racional sobre lo que se juzga de interés para los alumnos. Es un acto político concebido de modo mucho más amplio en el que todos los grupos de interés, tal como debe ser dentro de una democracia, tienen la palabra; pero es un error considerarlo un ejercicio objetivo y racional. Es un ejercicio eminentemente político” (pág. 43).

tema en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación (ORTEGA VALENCIA, MERCHÁN DÍAZ, & VÉLEZ VILLAFANE, 2014, pág. 62).

Por consiguiente no es de sorprender, aunque sí es preocupante, que lxs estudiantes se mostraran tan asombrados ante los relatos de las mujeres, no sólo por los hechos que se contaban, sino también por los territorios que se mencionaban, que muchxs de lxs chicxs no conocían, y por lxs actorxs involucradxs en hechos de violencia, sobre todo cuando se mencionaban como responsables miembros de la Fuerza Pública, ya que en torno a ellos se ha construido un imaginario de héroes. Esto cobra mayor sentido si se tiene en cuenta, como dicen Rodríguez y Sánchez, que

A pesar de la relevancia que tiene el conflicto armado colombiano en la producción académica, su tratamiento en el ámbito curricular es escaso. No son frecuentes los trabajos que analicen la manera como se han afectado las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y de la historia en un contexto de confrontación armada, y son pocas las propuestas pedagógicas que abordan el conflicto armado colombiano como un contenido curricular, que pueda ser estudiado en la escuela, tanto en sus dinámicas históricas como en sus condiciones actuales (ORTEGA VALENCIA, MERCHÁN DÍAZ, & VÉLEZ VILLAFANE, 2014, pág. 65)

El desconocimiento por parte de lxs estudiantes de los acontecimientos inscritos en el marco del conflicto armado y como consecuencia de la violencia sociopolítica, puede estar relacionado con la ausencia de lineamientos curriculares que inviten a la escuela a voces discordantes que cuestionen la forma oficial como se ha elaborado el pasado reciente. Por el contrario, los lineamientos curriculares han contribuido en la difusión de una historia oficial que se alimenta de fechas insignes, monumentos, celebraciones patrias, datos y acontecimientos emblemáticos, en donde se destacan ciertos personajes mientras se invisibilizan otros. Esta es la historia que se enseña en los colegios, donde predomina la falta de rigor conceptual y metodológico y el aprendizaje repetitivo y memorístico, que no fortalece la formación de un pensamiento histórico crítico y reflexivo en lxs estudiantes (ARIAS GÓMEZ, 2014). Esto evidencia el papel de los colegios como dispositivos desde donde el Estado produce e impone estructuras cognitivas, formas de ver y pensar la realidad.

3.3.2.2. *Presencia de población víctima en los colegios*

La otra preocupación de las mujeres frente a lxs estudiantes era la presencia de población víctima en los colegios de Bogotá. Esta presencia revela la situación de desplazamiento forzado, entendido como una forma de violencia estructural¹⁷⁵, que se vive en el país. Como se afirma en el Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Una Nación Desplazada (CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA, 2015), el desplazamiento forzado se configura a partir de diversas aristas que hacen parte de un mismo fenómeno:

[los] colombianos que han sido desplazados forzosamente de sus lugares de origen lo han sido por causa del conflicto armado, obligados a huir de sus tierras en medio del fuego cruzado, las amenazas y las retaliaciones de los actores armados; el otro perfil, que lo complementa, diría que el conflicto armado ha sido usado como instrumento de despojo y desalojo de territorios codiciados por muy variados actores. Por cualquiera de las dos causas, se ha demostrado que los excesos de violencia son también una estrategia de desplazamiento: la sevicia, las masacres, la tortura, las desapariciones forzadas, los asesinatos selectivos, las minas antipersonas sembradas en el territorio, el reclutamiento forzado de personas menores de edad; todos los actos de violencia son expulsores, todos son un mensaje imperativo que conmina a las víctimas a abandonar *su* lugar (pág. 17).

Tanto mujeres como talleristas supimos de la presencia de población víctima en los colegios debido a comentarios que nos hacían lxs profesorxs o lxs mismxs chicxs durante el desarrollo de los diálogos, o porque después de cada encuentro se acercaban a las mujeres y les contaban su vivencia en el marco del conflicto armado. Estas situaciones, que no se contemplaron desde la formulación de la acción, dejaron preguntas, cuestionamientos y preocupaciones en el equipo de trabajo, por la forma cómo lxs estudiantes pudieran tramitar o no los sentimientos y emociones que les generaban las narraciones de las mujeres frente a su propia vivencia de la violencia.

Dada la dinámica y los tiempos de los diálogos no era posible saber cuáles eran los hechos victimizantes que habían producido el desplazamiento de lxs

¹⁷⁵ Es pertinente señalar que las lógicas de desplazamiento en Colombia vienen heredadas desde los procesos de conquista y colonización y responden a un patrón de acumulación capitalista. Al respecto Martha Bello (2004) escribe: “La historia colombiana ha estado caracterizada por violentos procesos de despojo y de expulsión de poblaciones indígena, negra y campesina. Éste parece ser el mecanismo de adecuación a las necesidades de producción y acumulación que el capitalismo impone y la estrategia de dominación de los diversos sectores que disputan el poder. Lejos de obedecer a un modelo de desarrollo concebido en función de los intereses de la nación colombiana, los movimientos migratorios, la mayor parte de ellos involuntario y violento, obedecen a las necesidades y los intereses de quienes han detentado el poder sobre la tierra y el poder político y a los intereses de capitales nacionales y transnacionales” (pág. 19).

estudiantes, y mucho menos impulsar procesos sistemáticos y continuos de acompañamiento, afrontamiento y adaptación a la ciudad; además porque muchxs de ellxs no se hacían visibles en sus entornos escolares, según las mujeres concluyeron preferían pasar desapercibidxs y guardar silencio sobre lo acontecido. Y es que precisamente llegar a una ciudad tan grande como Bogotá, una de las mayores ciudades receptoras de población desplazada del país, implica un mayor anonimato por las lógicas de discriminación, marginación, exclusión, desprecio, imposición de identidades subordinadas y revictimización que se experimentan. A ello se suman los sentimientos de miedo y angustia frente a las situaciones de seguridad que se presentan en la capital y la presencia de actores armados, legales o ilegales, que hacen parte de los grupos que lxs victimizaron.

Cuando ha sido una imposición desplazarse no significa solamente moverse de un lugar a otro, desplazarse implica dejar la vida atrás, dejar los afectos (que muchas veces se han construido en torno a personas, pero también a lugares, animales, plantas y a todo aquello que configura la vida en el territorio de origen), dejar los proyectos, implica romper con lazos sociales, con las redes de sociabilidad, con la cotidianidad y los elementos que la informan, implica cambiar de clima, de alimentación, de costumbres, incluso cambian las percepciones sobre el tiempo y el espacio. Tal como afirma la profesora Meertens (2000),

El desplazamiento forzado de la población rural debe ser [entendido] como un proceso multidimensional que no se agota en el momento de llegada a la ciudad ni termina con las luchas para la supervivencia material. Los legados del pasado y las perspectivas del futuro forman parte inextricable de ese proceso y remiten a la compleja interacción de rupturas y continuidades en la vida personal y colectiva, [...], Des-plazarse, cambiar de plaza o de lugar, representa un fenómeno geográficamente observable y va acompañado de una experiencia, subjetiva pero no menos tangible, de desarraigo y pérdida. Desplazarse forzosamente significa, además, romper con el proyecto vital, con una elaboración —sea ésta profunda o rudimentaria— del futuro personal a partir del pasado. Desplazarse, entonces, es también desorientarse en el tiempo (págs. 116-117).

Para el 31 de diciembre del 2014, año en el que se ejecutó la experiencia de diálogos pedagógicos, se registraron, según información suministrada por la Unidad para las Víctimas en el Registro Único de Víctimas (RUV), 6.459.501 personas víctimas de desplazamiento forzado en todo el país, cifra que corresponde a un total histórico.

Del total de población desplazada en el registro oficial, 3.301.848 son mujeres, 3.130.014 son hombres y 1.253 personas tienen alguna orientación sexual diversa. La tercera parte, equivalente al 35 por ciento, de las víctimas de desplazamiento forzado eran menores de 18 años, de ellas, 503.323 eran menores de 5 años, 977.660 niñas y niños entre los 6 y 12 años y 798.593 adolescentes entre 13 y 17 años (CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA, 2015, pág. 37)¹⁷⁶.

Edad	No. de personas	Porcentaje
0 a 5 años	2.995	6,4%
6 a 11 años	8.495	18,3%
12 a 17 años	7.554	16,2%
18 a 28 años	10.320	22,2%
29 a 60 años	15.084	32,4%
61 a 100 años	1.863	4%
No Declara	188	0,4%
Total	46.499	100,0%

Tabla 1. Edades de la población víctima que arribó a Bogotá durante el año 2014. Fuente: Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad para las Víctimas.

Estas cifras nos ayudan a tener una idea de la complejidad que reviste el fenómeno del desplazamiento forzado para el país y en qué proporciones afecta a los menores de edad. Para el caso Bogotá, según el RUV, el número de personas que arribaron durante ese año fue de 46.499, de las cuales el 34,5% están en edades que oscilan entre los 6 y los 17 años, es decir, están en edad escolar (ver tabla 1). En concordancia, datos proporcionados por la Oficina Asesora de Planeación de la SED a través de su Sistema Oficial de Matrículas (Simat), registraron, con corte al 10 de febrero de 2014, que de los 21.350 niños, jóvenes y adultos víctimas del conflicto armado matriculados en los colegios distritales, el 91,5% se encuentra en edades entre los 6 y los 17 años (ver tabla 2) (VARGAS & GÓMEZ DELGADO, 2015)¹⁷⁷. Esta información también resalta que la población víctima escolarizada se condensa en seis localidades principalmente: Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme, Suba y San Cristóbal (ver

Edad	Estudiantes Matriculados
0-5	3,4%
6-13	59,6%
14-17	32,9%
18-26	3,5%
27-59	0,6%
60 +	0,0%
Total	100,0%

Tabla 2. Edad de las personas víctimas del conflicto armado registradas en el Simat. Fuente: Oficina de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. Sistema Oficial de Matrículas (Simat), con corte al 10 de febrero de 2014. Citado en (VARGAS & GÓMEZ DELGADO, 2015, pág. 14).

¹⁷⁶ Hay que tener en cuenta que existen diferencias significativas entre las cifras oficiales y las cifras no oficiales suministradas por ONGs, organizaciones de la sociedad civil, observatorios sobre conflicto armado, entre otras.

¹⁷⁷ Estos datos pueden dar una idea de la presencia de población víctima en los colegios del Distrito, sin embargo, es importante no perder de vista que muchas veces las personas prefieren no dar información sobre su situación en este tipo de sistemas de registro por temor a que ello acarree algún tipo de discriminación o suceso de inseguridad. Además, debido a la política de cobertura total en educación las personas ya no necesitan demostrar su situación de victimización para acceder al sistema educativo. Por ello estos datos no son fieles a la realidad, son una aproximación.

tabla 3), que son las localidades a donde llegan y residen comúnmente las personas que han sido desplazadas forzosamente, buscando abaratar los gastos en alimentación, vivienda, educación, entre otros. Estas localidades presentan mayores niveles de vulnerabilidad socioeconómica, lo que indica que estas personas se ven enfrentadas a contextos considerados como periféricos y marginales, a situaciones de inasistencia social, desigualdad, pobreza, ausentismo de las entidades del Estado, y a dificultades en el acceso a la prestación de servicios básicos como salud y vivienda.

Localidad	Estudiantes Matriculados
Ciudad Bolívar	4.097
Bosa	3.401
Kennedy	2.682
Usme	2.508
Suba	1.602
San Cristóbal	1.512
Total	15.802

Tabla 3. Localidades con mayor número de población víctima escolarizada. Fuente: Oficina Asesora de Planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. Sistema Oficial de Matrículas (Simat). Con corte al 10 de febrero de 2014. Citado en (VARGAS & GÓMEZ DELGADO, 2015, pág. 13).

Conscientes de ello, pues algunas han pasado por estas situaciones, las mujeres entienden qué es intentar tramitar en soledad el dolor y la incomprensión frente a la situación de violencia vivida, a la vez que se trata de responder a un contexto nuevo, diferente, indiferente y agresivo. Por esto la preocupación por lxs estudiantes víctimas de conflicto armado era constante, porque no sabíamos qué dificultades podrían estar viviendo en sus casas, al interior de sus familias, qué necesidades materiales estaban

satisfechas o insatisfechas, cuál era su situación emocional, cómo se sentían frente al contexto de la ciudad, y más aún conociendo la debilidad de la política pública en atención incluyente y diferenciada para población víctima. Sumado a ello, sabíamos que en medio del ejercicio de memoria que se llevaba a cabo durante los diálogos podíamos activar muchos recuerdos en lxs estudiantes que no sabíamos si se cerraban, o si había acompañamiento dentro de los colegios para poder contener situaciones emocionales que se desbordaran; teniendo en cuenta que muchas veces el acompañamiento psicosocial es entendido, por la institución, como atención psicológica orientada a trabajar específicamente en moldear el comportamiento de lxs estudiantes, o se limita a una charla con el/la estudiante y a enviar una notificación a casa para informar a padres, madres o acudientes.

3.4. EVALUACIÓN/BALANCE

3.4.1. Alcances

Los diálogos pedagógicos son considerados por las mujeres como una experiencia valiosa que tuvo grandes aciertos y trascendió en sus vidas. La definen como un espacio en donde pudieron expresar sus memorias, desahogarse e ir sanando, un espacio para “alivianar el corazón”. Luz Marina y Berenice comparten sus sentires al respecto:

Entonces pienso que estos diálogos no solamente para nosotros como mujeres nos sirvió para hacer nuestra catarsis, descargar nuestro dolor sino creo que también fue para convertir a estos chicos en jóvenes críticos y jóvenes que se tienen que empoderar de la posesión de lo que estamos viviendo en este momento en el país (narración)¹⁷⁸.

Entonces a partir de esos diálogos pedagógicos como que sentimos un poco que nuestro cuerpo, nuestra alma se alivianó un poco, porque fue algo maravilloso para nosotras dar a conocer de que ha habido la violencia acá dentro del territorio y, que pues eso es lo que siempre hemos querido nosotros, dar a conocer lo que ha pasado dentro del territorio, y gracias a todas las personas que estuvieron, pues dentro del proceso, eso hicimos con los chicos, conocieron ellos, tuvieron experiencia a partir de las mismas víctimas, de las voces de las mismas mujeres que sobrevivimos a este conflicto armado y que seguimos allí; pero sí fue una oportunidad muy importante para nosotros como mujeres, en los diferentes diálogos que tuvimos con los niños, niñas y adolescentes, con los mismos docentes, donde nos permitieron pues comunicarnos, comprendernos un poco y a raíz de eso pues visibilizar todo este tema y compartir con muchas personas de otros departamentos y personas también de la ciudad

¹⁷⁸ BERNAL, op. cit.

de Bogotá que fue algo muy importante, y no, fue una fortaleza muy grande para nosotros como personas (narración)¹⁷⁹.

Como espacios en donde se recuperan, resignifican y reconstruyen las memorias de las mujeres, los diálogos pudieron contribuir en la liberación y desahogo de sentimientos y emociones que han sido reprimidas por el dolor que causan y la densidad que comporta la vivencia de la violencia, que muchas veces es desbordante. Esta posibilidad de catarsis y de descarga emocional es de gran importancia en los procesos de sanación y en la consecución del bienestar psicosocial de las víctimas, ya que ayudan a sobreponerse a los propósitos de los victimarios toda vez que permiten afrontar ese clima emocional para poder describir y explicar lo que pasó, darle un sentido y retomar el control sobre la vida propia. Por lo tanto, los “trabajos de la memoria”, esos procesos de reconstrucción y resignificación del pasado,

Para las propias víctimas reviste un gran valor de orden emocional y espiritual. Representa un ejercicio de elaboración, comprensión, socialización y validación de su experiencia que ayuda a liberarlas de los dañinos efectos que producen los sentimientos de culpa; les permite desahogarse ante otros que escuchan respetuosamente y que comparten sus propios dolores; les ayuda a comprender sus sentimientos y sus emociones; les permite reconocer los recursos de apoyo e identificar sus propias capacidades y atributos, no sentirse solos y les ayuda a dignificar sus reclamos de justicia (COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. ÁREA DE MEMORIA HISTÓRICA ET AL, 2009, págs. 67-68).

En términos psicosociales, es decir, en esa dimensión en donde se expresa “[...] esa relación dialéctica que existe entre lo personal y lo social, en el que el trauma ha sido producido socialmente pero se alimenta en esa relación entre individuo y sociedad [...]” (BERISTAIN, 2010, pág. 13), los procesos de reconstrucción de memoria aportan en:

- Identificar los responsables de los hechos.
- Precisar los daños y las pérdidas de seres humanos, de bienes valiosos y significativos.
- Recuperar las biografías de quienes murieron y rescatar su dignidad.
- Generar consciencia de que las víctimas son sujetos de derechos vulnerados por las acciones de otros.
- Compartir con personas que han vivido experiencias similares y comprender que las respuestas que provoca una violación a los derechos humanos son por lo general búsquedas y reacciones normales frente a eventos que no debieran sucederle a ningún ser humano.

¹⁷⁹ RODRÍGUEZ, op. cit.

- Aliviar la carga del silencio contribuyendo a la elaboración de procesos de duelo y olvido (COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. ÁREA DE MEMORIA HISTÓRICA ET AL, 2009, págs. 68-69).

Con respecto a este último aporte, que aquí resaltamos porque es el que refieren las mujeres cuando hablan de los diálogos, el mismo documento afirma:

Hablar de lo sucedido y de los sentimientos que ello nos provoca, en ciertos contextos culturales y para algunas personas, puede aliviar la pesada carga que implica el silencio. En verdad los eventos violentos difícilmente se olvidan y aunque muchas personas optan por el silencio intentando olvidarlos, lo que en realidad ocurre es que el recuerdo irrumpe como pesadilla, como malestar indescriptible e indecible, como síntoma en el cuerpo. En este sentido son notorias las experiencias que exaltan que el ejercicio de narrar hechos dolorosos pueda producir un verdadero alivio. Es más, algunos especialistas afirman que el olvido será posible en cuanto se haya recordado (pág. 67).

Páez et al. (2007) dice que “los sucesos cargados emocionalmente sobre los que la gente evita hablar abiertamente continuarán afectando a los individuos al aumentar los pensamientos y sueños sobre ellos” (pág. 30), por ello es importante abrir un espacio en donde la memoria pueda desplegar su virtud sanadora. En ese espacio el testimonio juega un papel importante, como ya se ha venido esbozando, porque puede contribuir en la satisfacción de la necesidad de contar y compartir la experiencia propia, lo que se retribuirá con apoyo social.

El apoyo social es muy importante para enfrentar hechos traumáticos como las violaciones de derechos humanos. A escala interpersonal, compartir las experiencias es una forma de enfrentar los hechos traumáticos ya que contribuye a validar, reconocer, entender y darles un significado. En general, las personas que no comparten con otros su recuerdo de un hecho negativo presentan más problemas de salud física y mental. El apoyo social se asocia a una menor mortalidad y una mejor salud mental. Las personas que tienen más apoyo social se sienten mejor que aquellas que están aisladas o no tienen personas de confianza con las que pueden compartir y sentirse aceptadas (BERISTAIN, 2010, pág. 31).

Esta posibilidad de catarsis que se abre para las mujeres participantes en los diálogos, como dice Luz Marina, está íntimamente ligada con esa intencionalidad narrativa de los mismos, por lo que implica un ejercicio de ida y vuelta, de intercambio, de escucha, de diálogo, pues la memoria, como una interpretación intersubjetiva de los hechos del pasado, se elabora en comunicación con otros, de acuerdo a determinados contextos y a sus necesidades políticas, sociales y culturales. Como consecuencia se instaaura una relación en la que se hace “[...] posible ser «testigo» del testimonio, como

capacidad social de escuchar y de dar sentido al testimonio del sobreviviente” (pág. 84), como afirma Jelin (2002) siguiendo a Dori Laub, y continua, “Cuando se abre el camino al diálogo, quien habla y quien escucha comienzan a nombrar, a dar sentido, a construir memorias. Pero se necesitan ambos, interactuando en un escenario compartido”. Esto, sin duda, es uno de los aspectos más importantes y significativos de la experiencia de diálogos, ya que la presencia, la acogida y las actitudes de respeto, escucha y empatía por parte de lxs estudiantes eran una fuente de apoyo para las mujeres. Noris resalta la importancia de esas actitudes durante los diálogos:

[...] muchos estudiantes se convertían muy sensibles ante esa situación, la empatía como de ponerse en los zapatos del otro y esas voces de solidaridad de los estudiantes que a veces entregaban un detalle, escribían una frase, daban las gracias, [...], la acogida de los estudiantes, eso me parecía fabuloso ver como esa expresión en la acogida de los estudiantes, eso me gustaba mucho, eso lo llenaba a uno como de motivación, de fuerza para seguir, aprender de ellos porque también uno aprendía mucho de ellos (narración)¹⁸⁰.

Jelin (2002), citando nuevamente a Laub¹⁸¹, reafirma lo fundamental de la presencia de un escucha en esos procesos de reconstrucción de memoria, porque la catarsis sólo tiene sentido si hay alguien que acompaña. Es importante hacer énfasis en este aspecto porque evidencia el alcance de la presencia de lxs estudiantes como participantes activxs, como una “alteridad en diálogo” que acompañaba e interpelaba el pasado durante los encuentros.

El testimonio incluye a quien escucha, y el escucha se convierte en participante, aunque diferenciado y con sus propias reacciones. En este contexto, el testimonio en [un encuentro] se convierte en un proceso de enfrentar la pérdida, de reconocer que lo perdido no va a retornar, «sólo que esta vez, con una sensación de que uno no sigue estando solo —que hay alguien que acompaña—... alguien que dice... Yo soy tu testigo», [...], hay una presencia de otro que escucha activamente, aun cuando haya distintos grados

¹⁸⁰ ASCANIO, op. cit.

¹⁸¹ En esta cita Elizabeth Jelin se apoya de: Felman, Shoshana, y Laub, Dori; (1992). Testimony. Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis, and History, Nueva York: Routled. Específicamente de los capítulos “An Event without a Witness: Truth, Testimony and Survival” y “Bearing Witness, or the Vicissitudes of Listening” escritos por Dori Laub.

de empatía. Cuando no ocurre este proceso empático, cuando el contar — repetitivo o no— no incluye a un otro que escucha activamente, puede transformarse en un volver a vivir, un revivir el acontecimiento. No necesariamente hay alivio, sino una reactualización de la situación traumática. «La ausencia de un oyente empático o, de manera más radical, la ausencia de un otro a quien dirigirse, un otro que puede escuchar la angustia de las propias memorias y, de esa manera, afirmar y reconocer su realidad, aniquila el relato. Y es precisamente esta aniquilación final de una narrativa, que no puede ser escuchada y de un relato que no puede ser presenciado o atestiguado, lo que constituye el golpe mortal», [...]. Se requieren «otros» con capacidad de interrogar y expresar curiosidad por un pasado doloroso, combinada con la capacidad de compasión y empatía. Sugiero que la «alteridad» en diálogo, más que la identificación, ayuda en esa construcción (págs. 85-86).

Otra de las posibilidades que abría el espacio de diálogos para las mujeres estaba relacionada con el reconocimiento. El reconocimiento no sólo de sí mismas como mujeres que han afrontado el dolor, el miedo, la angustia, la tristeza, sentimientos generados por el hecho victimizante, y que han logrado reconstruir sus proyectos de vida e impulsar, incidir y acompañar los proyectos de otras personas; sino el reconocimiento y la estima por parte de otrxs, en este caso por parte de lxs estudiantes.

Como parte de su labor como lideresas las mujeres entienden que reconocer el estatus de víctimas, jurídicamente hablando, les permite adelantar procesos de exigibilidad al Estado, ya que este es el responsable de garantizar los derechos de la población en el marco del Estado Social de Derecho. Sin embargo, puede conllevar a estigmatizaciones en vista de la definición, un tanto precaria, que en el ámbito del Derecho Internacional cursa y que aplica para los países miembros¹⁸². Esta definición

[...] corre el riesgo de absorber la identidad, limitando los roles, aspiraciones o experiencias vitales de la persona afectada, al hecho de haber sufrido la violación, y focalizando la interacción con grupos de derechos humanos, funcionarios/os de justicia o el estado en esa “condición”. Esta adquisición de una identidad de víctima como estigma, supone que se convierte en el centro de sus creencias, sentimientos y conductas, e interacciones sociales (BERISTAIN, 2010, págs. 38-39).

¹⁸² En la Asamblea General del 16 de diciembre de 2005 las Naciones Unidas (ONU) aprobaron la resolución 60/147, en donde declaran: Se entenderá por víctima a toda persona que haya sufrido daños, individual o colectivamente, incluidas lesiones físicas o mentales, sufrimiento emocional, pérdidas económicas o menoscabo sustancial de sus derechos fundamentales, como consecuencia de acciones u omisiones que constituyan una violación manifiesta de las normas internacionales de derechos humanos o una violación grave del derecho internacional humanitario. Cuando corresponda, y en conformidad con el derecho interno, el término “víctima” también comprenderá a la familia inmediata o las personas a cargo de la víctima directa y a las personas que hayan sufrido daños al intervenir para prestar asistencia a víctimas en peligro o para impedir la victimización.

Teniendo en cuenta el contexto político y social en Colombia, la continuación del conflicto armado, la prevalencia de la violencia sociopolítica, de prácticas asociadas a la eliminación de lxs otrxs, la revictimización y la constante criminalización a lxs líderes y lideresas sociales, para las mujeres, y en general para las personas que han sido afectadas, no es fácil asumir el estatus de víctima como un lugar desde donde se puedan forjar procesos de resistencia en contra de la impunidad y la desmemoria, entre otras cosas porque asumirse como víctima es aceptar una identidad subordinada que ha sido impuesta por el Estado, que la mayoría de las veces es el victimario, y porque desconoce la experiencia política y organizativa de lxs sujetxs. Además,

las víctimas de la violencia en nuestro país no solo han sido invisibilizadas, sino también estigmatizadas y culpabilizadas por lo que les aconteció a sus familiares, cuando no, por impedir procesos de reconciliación debido a sus exigencias, estimadas como “desmedidas”, de verdad, justicia y reparación. Cuando su condición jurídica es reconocida, la atención brindada las sitúa como sujetos enfermos, traumatizados, que en la mayoría de los casos deben superar su enfermedad a partir de procesos clínicos -terapia y medicalización- sin tener en cuenta el contexto que dio lugar a su situación y el entorno actual que por lo general se vuelve adverso y amenazante (CORPORACIÓN VÍNCULOS, 2009, pág. 24).

Por esta razón, desde un enfoque psicosocial se busca trascender las concepciones individualizantes y descontextualizadas que hacen caso omiso a las condiciones concretas en las que se dieron los hechos victimizantes: lxs agresorxs, los intereses, el contexto social, familiar, entre otras. Esto para clarificar cuáles y de quiénes fueron las responsabilidades por lo acontecido, liberando a las personas del sentimiento de culpa y abriendo la posibilidad a la construcción de procesos de (auto)reconocimiento de víctimas no victimizadas. Esto quiere decir que

El reconocimiento del estatus de víctima, [como un estatus de exigibilidad de derechos en el ámbito jurídico y político], debe estar acompañado de la construcción de discursos y prácticas que destaquen la capacidad de “agencia” de las personas, lo cual supone que despliegan sus recursos con el fin de asumir nuevamente el control de sus vidas, de incidir en ellas y de esta manera no caen en la dependencia y en la “victimización” (CORPORACIÓN VÍNCULOS, 2009, pág. 25).

En ese sentido, los diálogos pedagógicos cumplieron un papel importante porque contribuyeron a que las mujeres se vieran a sí mismas en un rol diferente al que tuvieron en la guerra, de víctimas a pedagogas de la memoria, a

sobrevivientes, como mencionaron Catalina y Berenice durante nuestras conversaciones, con capacidades de resistencia y recuperación. Pero además la presencia de lxs estudiantes, su escucha atenta y respetuosa, sentirse tocadx por esas narraciones que relataban situaciones límite, sentirse confrontadx por una realidad desconocida, lxs llevaba a admirar y reconocer a las mujeres como valientes, fuertes, luchadoras, guerreras. Berenice fue una de las que siempre recordó las manifestaciones de cariño y reconocimiento por parte de lxs chicxs,

Para los jóvenes una experiencia jamás contada desde las voces de las propias víctimas, que valoraron mucho el esfuerzo, el proceso, la oportunidad, que manifestaban a través de palabras bonitas de algunos jóvenes que se atrevían a manifestarlo, en cambio algunos lo escribían por medio de papелitos, agradeciendo esas historias contadas, la valentía que tuvimos las mujeres de estar al frente y manifestar los sucesos en nuestros territorios [...] (narración)¹⁸³.

Ese reconocimiento por parte de lxs estudiantes les permitía a las mujeres identificar capacidades y habilidades narrativas, pedagógicas, de acompañamiento y además reconocer la capacidad de compartir algo con lxs otrxs, incluso desde esa vivencia de la violencia, lo que fortalecía los procesos de agenciamiento de sus proyectos de vida, subvirtiendo ese lugar de subordinación, ese rol de inferioridad, de sufrimiento, de vulnerabilidad que muchas veces impone el estatus de víctima. Relacionado con esto Catalina dice:

Al principio uno tenía un poquito de temor porque yo no sé este público cómo va a ser, no sé qué preguntas me van a hacer, si se las respondo o no, uno siempre va como un poquito prevenido, pero yo aprendí que no, que no, que uno le puede hablar al público y si la cagaste en una intervención pues la cagaste, y si no te hicistes entender no te hicistes entender pero tú hablaste, eso es muy importante, ¡la palabra!, tú no te puedes callar y no

¹⁸³ RODRÍGUEZ, op. cit.

te calles nunca cuando tú deseas hablar, entonces eso fue para mí muy importante, poder hablar, poder hacerme entender de los jóvenes, eso, que te entendieron, que sabes que tu palabra quedó en la mente de muchos jóvenes, no de todos, pero sí de muchos, eso lo aprendí, que eso fue muy interesante porque uno lo veía después que uno terminaba la charla, que los jóvenes se querían tomar fotos con uno, eso era bonito, sí que te preguntaban tú dirección, que todo [...] (narración)¹⁸⁴.

3.4.2. Límites

Durante el ejercicio de reconstrucción narrativa de los diálogos pedagógicos las mujeres insistieron en que la gran limitante de la experiencia fue su carácter coyuntural, lo que no permitió llevar un proceso en el tiempo con la comunidad educativa ni la continuidad de esta práctica pedagógica en los colegios. Ese carácter coyuntural estaba dado por el hecho de que el componente de diálogos, en tanto política pública, se ejecutó por convenio de asociación¹⁸⁵, es decir por un contrato de gestión en donde se definieron con antelación los términos, tiempos, obligaciones de las partes, aportes, coordinación, indicadores de desempeño y resultados. Por consiguiente, el convenio se rigió por criterios de calidad, eficiencia y eficacia para alcanzar sus objetivos y hacer uso adecuado de los recursos, esto implicaba hacer un uso eficiente del tiempo, por ejemplo, lo que se traducía en visitar el mayor número de colegios en el menor tiempo posible, es decir, visitar más colegios de los determinados en el convenio en el mismo tiempo de ejecución o visitar el número de colegios determinados en el convenio en menos tiempo de ejecución. Así se iban priorizando los resultados sobre los procesos.

Esta racionalidad bajo la cual se ejecutan actualmente las políticas públicas en Colombia es propia de un enfoque gerencial-empresarial, enfoque con el que se reformó la Administración Pública (AP) en América Latina hacia la década de los 90³,

¹⁸⁴ PÉREZ, op. cit.

¹⁸⁵ “Legalmente no existe distinción alguna entre convenio y contrato. El convenio es una forma de gestión conjunta en la que las Entidades Estatales logran la consecución de objetivos comunes, ya sea asociándose entre sí o entre éstas y particulares. Esto quiere decir que el convenio se caracteriza por ser un negocio jurídico en el que media un acuerdo de voluntades y es generador de obligaciones a cargo de cada una de las partes que lo integran, obligaciones que son jurídicamente exigibles. Las anteriores características también se aplican al contrato” (COLOMBIA COMPRA EFICIENTE, 2017).

tras la crisis del Estado benefactor y del modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) (MARTÍ I PUIG, 2000; BORÓN, 2003). Las recomendaciones que se hicieron para paliar la crisis, desde varias Instituciones Financieras Internacionales (IFIS), señalaban, en primera instancia, que debían implementarse medidas de ajuste estructural, de corte neoliberal¹⁸⁶, no sólo en el ámbito económico sino también político y administrativo, por lo que la Nueva Gestión Pública (NGP)¹⁸⁷ sería el modelo de AP establecido (AGUILAR VILLANUEVA, 2006).

Tras los desastres causados por una primera oleada de reformas (Consenso de Washington) y de ajuste estructural, el Consejo Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), organismo internacional responsable de la modernización de la AP y de la reforma del Estado, hace, en un documento aprobado en 1998, una serie de recomendaciones a los países de la región, teniendo en cuenta sus “peculiaridades”, como el documento mismo anota, en pro de adelantar una Reforma Gerencial a la estructura del Estado. Para el CLAD

¹⁸⁶ El neoliberalismo es un modelo político, económico y social cuyo fundamento principal es la libertad económica. “Esta adquiere sus máximas posibilidades y lleva a que el interés privado sea compatible con el interés social, cuando las fuerzas del mercado operan de forma enteramente libre, sin ninguna clase de restricciones” (FLOREZ, 2002, pág. 70). Por lo tanto, el neoliberalismo se basa en las doctrinas clásicas del mercado, como mecanismo que organiza eficientemente la economía, distribuye y asigna los recursos, y permite el acceso a la información perfecta y simétrica como base del éxito de las transacciones futuras; y del individualismo metodológico, como racionalidad imperante en el ejercicio de la libertad y del desarrollo de las capacidades e iniciativas individuales. En consecuencia, el neoliberalismo defiende que la intervención del Estado en asuntos económicos y sociales debe ser restringida (Estado mínimo) para lograr reestablecer las leyes del mercado y de la política monetaria, así se logra disminuir el gasto público, bajar las tasas de interés de capital y los impuestos, relanzar la iniciativa privada e incentivar la inversión (MARTÍNEZ DE PISÓN, 1994). Para advertir las consecuencias nefastas que ha traído la implementación del modelo neoliberal en América Latina ver (BORÓN, 2003).

¹⁸⁷ Aunque existen variadas y cambiantes definiciones sobre la NGP, como reforma que cambió y renovó la estructura y los procesos de las organizaciones públicas, se podrían señalar como sus principales características las siguientes: “a) orientación de la acción del Estado para el ciudadano-usuario o ciudadano-cliente; b) énfasis en el control de los resultados a través de los contratos de gestión; c) reconocimiento de la discrecionalidad necesaria de los gerentes públicos; d) separación entre las instancias formuladoras de políticas públicas, de carácter centralizado, y las unidades funcional o territorialmente descentralizadas, ejecutoras de esas mismas políticas; e) distinción de dos tipos unidades funcionalmente descentralizadas: 1) los organismos ejecutivos, que realizan actividades de autoridad exclusivas de Estado, por definición monopolistas, y 2) los servicios de provisión de bienes públicos divisibles, de posible carácter competitivo, en que el poder del Estado no está involucrado; f) transferencia hacia las empresas y las organizaciones no gubernamentales de los servicios de prestación de bienes públicos divisibles o de mérito; g) adopción acumulativa, para controlar las unidades descentralizadas, de los mecanismos 1) de control social directo, 2) de contrato de gestión en que los indicadores de desempeño sean claramente definidos y los resultados medidos, y 3) de la formación de “cuasi-mercados” en que se da la competencia administrada; h) tercerización de las actividades auxiliares o de apoyo, que pasan a ser licitadas competitivamente en el mercado” (AGUILAR VILLANUEVA, 2006, pág. 150). Estos elementos son distintivos de la NGP en relación con la administración de tipo burocrático tradicional y hacen énfasis en el redimensionamiento del Estado, particularmente en la reducción del aparato administrativo, y en el cumplimiento de las “E”: economía, eficacia y eficiencia en las operaciones administrativas.

se trata de construir un Estado para enfrentar los nuevos desafíos de la sociedad post-industrial, un Estado para el siglo XXI, que además de garantizar el cumplimiento de los contratos económicos, debe ser lo suficientemente fuerte como para asegurar los derechos sociales y la competitividad de cada país en el escenario internacional. Se busca, de este modo, una tercera vía entre el *laissez-faire* neoliberal y el antiguo modelo social-burocrático de intervención estatal (pág. 7).

Llevando en consideración que Colombia adopta las recomendaciones hechas por el CLAD, es importante revisar algunas características y objetivos de esta propuesta de Reforma Gerencial sin perder de vista la forma como se ejecutó el componente de diálogos pedagógicos. Uno de los puntos más importantes que promueve la Reforma es la desconcentración organizacional, relacionada con la descentralización de las funciones del Estado. Se delega, entonces, la ejecución de funciones a agencias descentralizadas y autónomas con el fin de separar las estructuras responsables de la formulación de políticas de las unidades descentralizadas y autónomas responsables de la ejecución de los servicios públicos. Dichas agencias descentralizadas y autónomas pueden ser de orden privado, empresas o el Tercer Sector, principalmente si se trata de servicios públicos de salud y educación básica (CLAD, 1998). Esto permite al Estado contratar o crear convenios de asociación con particulares, así como percibir recursos en dinero, toda vez que estas agencias comprometen recursos, propios o de cooperación internacional, para llevar a cabo la ejecución de las funciones del Estado¹⁸⁸. El convenio entre Caps, una entidad del Tercer Sector, una ONG sin recursos propios, y la SED responde a esta forma de contratación que hace curso en la AP actualmente.

Las contrataciones con privados, según este enfoque gerencial, generan ganancias en eficiencia y eficacia ya que la AP se orienta en el control: el control de los resultados, el control de costos, el control por competencia y el control social; este es otro de los puntos de la Reforma. Aquí nos referiremos únicamente al control de los resultados y al control de costos por su correlación con el componente de diálogos.

El control de costos abarca no solamente el control de los gastos, sino también “[...] el descubrimiento de formas más económicas y eficientes de hacer cumplir

¹⁸⁸ Para el caso colombiano la constitución de asociaciones con privados está regulada por el artículo No. 355 de la Constitución Política de Colombia, la ley 80 de 1993, el artículo No. 96 de la ley 489 de 1998, la ley 1150 de 2007 y más recientemente por el Decreto 092 de 2017.

las políticas públicas” (pág. 17), como ya habíamos mencionado con respecto al uso eficiente del tiempo.

Por otra parte, el control de los resultados se realiza a partir de indicadores de desempeño. Este control se hace *a posteriori*, lo que “[...] obliga a la organización a definir claramente sus objetivos, analizados en sus aspectos sustanciales y no como procesos administrativos. De este modo, la evaluación de la burocracia se hace predominantemente a través del cumplimiento o no de metas [...]” (pág. 16) y no a partir del seguimiento a procesos, así las organizaciones pueden “aprender” de sus errores y elaborar estrategias que eliminen el riesgo de un mal desempeño, es decir, de fondo se busca minimizar el margen de error y maximizar los beneficios. Pero, este control *a posteriori* no es suficiente, se necesita establecer un modelo contractual entre el organismo central y las agencias descentralizadas,

Es el denominado contrato de gestión, [el convenio de asociación], que tiene como base metas cuantitativas definidas *a priori* y posteriormente evaluadas. El contrato de gestión también debe definir qué hacer después de la evaluación, en términos de sanciones, premios u otras formas de corregir los errores. En suma, el contrato de gestión constituye un instrumento que permite tanto una estimación más rigurosa de la eficiencia, de la eficacia y de la efectividad, como el aumento de la transparencia de la administración pública, toda vez que la sociedad puede saber de antemano cuáles son, de hecho, los objetivos de cada organismo público, sus resultados y lo que podría hacerse para corregir eventualmente un mal desempeño (pág. 16).

Como mencionamos anteriormente la experiencia de diálogos se ejecutó por contrato de gestión, es decir, que tanto la SED como el Caps sabían de antemano cuáles eran los tiempos del convenio, cuáles debían ser la cifras, el número mínimo de colegios visitados y cómo debía ejecutarse el componente para cumplir con esos resultados...todo se calcula con antelación para no cometer errores y para que el Estado no tenga pérdidas. Esta forma de controlar los resultados, ya sea *a priori* o *a posteriori*, hace difícil pensar la política pública como una acción desde la que se puedan impulsar procesos de formación o procesos organizativos, por ejemplo, pues se priorizan metas de tipo cuantitativo que se materializan en listados de asistencia o participación en talleres o eventos de dos horas, una vez a la semana, o una vez al mes durante tres meses, o en la entrega de *x* número de mercados o de *y* número de medicamentos, pero no se llevan procesos de agenciamiento y fortalecimiento de la sociedad.

Para el caso de los diálogos pedagógicos, estos se constituían como un espacio de encuentro que no era permanente dentro de los colegios, al contrario, era una actividad extracurricular planeada para desarrollarse en algunos cursos, en máximo dos horas y una sola vez, es decir, lxs estudiantes no volvían a encontrarse ni con las mujeres ni con las talleristas, lo que dificultaba llevar un proceso, por parte del Caps y de la SED, del aprendizaje y el impacto de los diálogos en lxs jóvenes y en los procesos de memoria que se pudieran estar realizando dentro de la escuela. Aunque sí era un momento muy significativo por todo lo que implicaba: el encuentro intergeneracional, interregional, la memoria de las mujeres, la recepción y las reacciones de lxs jóvenes y de lxs profesorxs, la emocionalidad y los sentires que se despertaban, se debe tener en cuenta que la forma como se ejecutó el convenio, que no es más que la reproducción del enfoque gerencial de la AP, no permitió la construcción colectiva de la metodología; o que se llevaran a cabo ejercicios diagnóstico con lxs sujetxs (lxs estudiantes) y sobre los contextos (los barrios) con y en los que se iba a trabajar, para planear mejor, por ejemplo, las cuestiones referentes a la seguridad; ni que se hicieran encuentros de discusión y formación con las mujeres para responder al tema de la formación política; o que se continuara con un proceso de acompañamiento en la elaboración del duelo de las mujeres y de lxs estudiantes que pudieran haberse visto afectadxs tras la experiencia; o que se llevara un proceso de retroalimentación con la escuela que pudiera potenciar el trabajo realizado, y mucho menos la continuidad de la experiencia.

El educador popular Santiago Gómez (2016), hace una reflexión muy pertinente en este sentido,

La inminencia del fin del conflicto entre las insurgencias y el Estado colombiano, ha llevado a que muchas ONG defensoras de derechos humanos -angustiadas por la disminución de recursos para financiar sus proyectos por parte de la comunidad internacional- hayan decidido realizar propuestas de educaciones para la paz en los planteles educativos de algunas de las ciudades más importantes del país. Sin mucho conocimiento en campos como la sociología o la pedagogía, es recurrente ver que muchas de estas instituciones ofrecen diseños educativos en los que se pretende desarrollar, por ejemplo, el componente de atención psicosocial con enfoque reparador previsto en la llamada Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011). Al respecto, considero que la paz no se trabaja o construye en una cátedra o ciclos de talleres desligados de la vida cotidiana de la escuela, ni tampoco puede pensarse a partir de la creación de metodologías a prueba de contextos y sujet@s, diseñadas en el escritorio por parte de profesionales que desconocen las problemáticas específicas de los planteles educativos en los que llevan a cabo simulaciones y simulacros en torno a la paz y la convivencia (pág. 148).

Las mujeres, a lo largo de nuestras conversaciones, también expresaron sus propias experiencias e interpretaciones sobre lo que conlleva e implica, para lxs sujetxs sociales y para los procesos organizativos, ese carácter coyuntural con el que hoy día se ejecuta la política pública y se impulsan proyectos, ejecutados por las agencias descentralizadas y el Tercer Sector, bajo esa lógica gerencial-empresarial. Finalmente como el Estado es el que pone la mayor parte del dinero es el que determina cómo se hacen las cosas y hasta dónde van, impidiendo que la formulación y la ejecución de los proyectos respondan a los tiempos, lxs sujetxs y las necesidades de contextos específicos. Catalina opina al respecto:

[...] entonces eso es lo que yo digo de los diálogos, los diálogos pa' mí fueron muy lindos, muy positivos, pero le falta ese ingrediente de la continuidad, yo no sé cómo se va a hacer eso, porque yo sé que eso son proyectos, pero esos proyectos deben ser unos proyectos sostenibles, o sea, que si vino el proyecto, vamos a poner de 100 millones de pesos vino el proyecto, 50 se ocupan para las tareas y 50 que se pongan en algo que para, en un negocio que para, con estos 50 que ellos, [la comunidad o lxs ejecutorxs], van reproduciendo para que tú vengas, para que te paguen tu transporte, para que tengamos un fondo, como decimos nosotros, una caja menor para cumplir tareas, porque hasta que se acaba el proyecto están empleados y así no es; y esa es una política que está haciendo Cooperación Internacional, [...], no es acción sin daño sino acción con daño, ¿por qué? porque no te enseñan a pescar sino que te regalan el pescado y tú comes pescado hasta que tuviste pescado, pero si te enseñan a pescar tú comes pescado cuando a ti te da la gana, cada que quieres ir a comer pescado te vas y tú coges tu pescado, entonces esas ayudas que la gente las ve -¡ah sí que el proyecto internacional!- no, sí se debe de recibir pero que nosotros acá seamos los que digamos en qué se va a imponer ese proyecto y que tengamos esa política como te digo, que el proyecto no sea un proyecto que sea ¡que ya, un taller y ya, se acabó la plata y ya, bueno no hay más, no hay más, ya no hay más na'! ¡no!, hay taller pero esta otra plata se

coge para hacer algo económico para continuar, para continuar y para que cuando nosotros vayamos a las zonas campesinas tengamos con que ir multiplicando y hacer que ese conocimiento que yo tengo aquí, [se toca la cabeza], yo lo pueda desdoblar con la gente en las zonas, en la vereda, [...], entonces por eso es que yo digo los procesos de hoy, tú ves tantos procesos que participas tú de taller en taller que parece uno carro viejo, vas de taller en taller y vamos a todos los talleres y nos vemos siempre los mismos, no hay una réplica de ese taller al campo donde uno pueda formar más gente con lo que uno sabe, ¿por qué? porque fuiste al taller y cuando regresas tú no tienes para ungir a la vereda, ni tienes para decir -vengan que vamos a hacer un taller acá en Sincelejo- porque no hay plata [...] (narración)¹⁸⁹.

Noris, por su parte, hace una reflexión muy precisa, sobre todo con respecto a los proyectos que se ejecutan en región, que muchas veces son proyectos formulados y ejecutados desde el nivel central, aun cuando el Estado colombiano ha impulsado la descentralización a través de múltiples instrumentos normativos. Ese pretendido proceso de descentralización territorial no se ha materializado en mayor autonomía, autogobierno y autogestión de los entes territoriales, que todavía se ven condicionados por el Gobierno Central¹⁹⁰.

[...] y uno nota, mire yo digo que la gente de las ciudades es muy, y lo puedo decir así vulgarmente, muy hp, a veces la gente de la ciudad es muy hp, porque tienen un hijueputa interés, porque es que ¿a dónde estamos?, en espacios donde uno puede elaborar proyectos y eso le parece muy fácil, y aquí, [en Bogotá], tantas agencias y aquí tantas organizaciones, entonces elaboro un proyecto y lo mando, y qué fácil, entonces cuál es la pelea, la pelea y la preocupación es por extraerle la información a la gente, y entonces qué quieren, que la gente ande al ritmo de lo

¹⁸⁹ PÉREZ, op. cit.

¹⁹⁰ En relación, hasta el mes de abril del presente año estaba cursando en el Congreso la Ley de Regiones, que pretende dar mayor autonomía y facultades administrativas a los entes territoriales, para hacerlos más competitivos y para que puedan tomar decisiones de acuerdo a sus necesidades particulares.

que ellos quieren y no de lo que la gente quiere expresar, [...], son actitudes de imponer, o sea no de construir propuestas y cosas desde la gente sino es de imponer y ¿cómo se impone?, es diciendo -esto es lo que tenemos y tenemos que hacerlo por acá-, y en eso también vamos debilitando la gente en la forma de pensar y de hacer proceso constructivo, y yo pienso que las cosas naturales de la gente y esos saberes propios de la gente uno tiene que respetarlos mucho, sí cómo te ayudo que los vayas defendiendo, los mantengas, pero sin esa influencia, [...], o sea todo mundo a imponer sus intereses, esto me interesa por acá y por allá, [...], por eso me da rabia con los expertos, me disculpa, pero sí siento mucha rabia con los expertos -Ah no pues es que como acá necesitan una asesoría, como acá yo no sé qué, entonces tenemos que traer unos jjuemadres expertos no sé con cuántos títulos- que ni siquiera sabían dónde tenían el título y de expertos no tenían nada porque los expertos eran los que vivían en la comunidad que sabían cómo hacer la cosas, y eso fue otra parte que empezó también a fragmentar las cosas allá, entonces hagámoslo con la vivencia, con la experiencia y como empiezo a analizar las cosas hoy en día de allá entonces por eso yo soy grosera, yo soy grosera con la gente de cartones y con los expertos porque a veces a los expertos les hace falta muchísima muchísima formación para ser expertos, y desconocen esa sabiduría propia de la gente, y crean a la gente como ignorantes,[...], Yo siento, mire, las organizaciones de derechos humanos con el cuento de los tales recursos naturales y las tales multinacionales estamos siendo críticos y hablando de las patentes, entonces que nos patentaron tantas cosas y que iban y las llevaban al exterior y que después venían y nos vendían el otro producto y que nosotros lo aceptábamos, es una reflexión sobre eso, pero haciendo un autoexamen en las organizaciones de derechos humanos, en los procesos organizativos, también hemos caído en ese juego, seguimos patentando la gente y la patentamos y volvemos otro producto, y ese producto bajo lo que

nos interesa, entonces devolvemos una parte y nos quedamos con la otra parte, esa es la reflexión que he hecho sobre toda esa experiencia, y haga ud el análisis si es verdad o es mentira, no es mentira, en todo lados -lo que me interesó esto, listo-, y por eso yo hablo de lo coyuntural, entonces nos volvemos en cosas de intereses coyunturales, pero no se crea procesos de defensa de la gente, y a la gente no se le están dando las herramientas que verdad a ellos los ayudan a fortalecer y que les queden para un después, sino pañitos de agua tibia [...] (narración)¹⁹¹.

3.5. COMPROMISO

Siendo mujeres que se han formado en procesos organizativos, algunas desde muy jóvenes y otras tras los hechos victimizantes, son conscientes, porque así lo han asumido, de su compromiso ético-político con la transformación de unas condiciones sociales violentas y desiguales. Ese compromiso se refleja en su lucha por la exigibilidad de justicia, verdad y reparación, no sólo para ellas mismas como mujeres que han vivido hechos de violencia en el marco del conflicto armado, sino para que se garantice, al conjunto de la sociedad colombiana, la no repetición de estos hechos y de violaciones a los derechos humanos.

Con relación a procesos de reconstrucción de memoria y ejercicios narrativos que las mujeres agencian, ese compromiso se expresa en el uso de la memoria como una reminiscencia ejemplar. Es decir, en palabras de Todorov (2000),

[...] sin negar la propia singularidad del suceso, decido utilizarlo, una vez recuperado, como una manifestación entre otras de una categoría más general, y me sirvo de él como de un modelo para comprender situaciones nuevas, con agentes diferentes. La operación es doble: por una parte, como en un trabajo de psicoanálisis o un duelo, neutralizo el dolor causado por el recuerdo, controlándolo y marginándolo; pero, por otra parte —y es entonces cuando nuestra conducta deja de ser privada y entra en la esfera pública—, abro ese recuerdo a la analogía y a la generalización, construyo un exemplum y extraigo una lección. El pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente, [...], la memoria ejemplar es potencialmente liberadora, [...], El uso ejemplar, [...], permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro (págs. 31-32).

¹⁹¹ ASCANIO, op. cit.

En este sentido los diálogos pedagógicos contribuyen a la labor de las mujeres lideresas ya que, como espacios en donde se elabora el duelo y el relato, y se reconstruye y resignifica el pasado, permiten visibilizar, incidir y denunciar públicamente hechos atroces que se desconocen o que han sido manipulados por diferentes intereses económicos, políticos y sociales, con miras a que no se vuelvan a repetir. Constituirse como un espacio que aporta en la labor política de las mujeres hace de los diálogos una experiencia significativa frente a la cual las mujeres también asumen un compromiso.

Ese compromiso, como ellas mismas afirman, está en impulsar espacios, tanto en las ciudades como en las regiones, desde donde se puedan desarrollar y replicar diálogos pedagógicos, no sólo con estudiantes y en el contexto de la escuela, sino también con la sociedad, con el fin de involucrarla en la discusión sobre el pasado reciente, cómo lo vamos a enfrentar, cómo lo vamos a resignificar y cómo vamos a contribuir en los procesos de acompañamiento a las víctimas, más aún hoy de cara a la coyuntura del posacuerdo y a la creación de la Comisión de la Verdad.

Las mujeres también reconocen que quedaron compromisos con lxs estudiantes, con quienes son víctimas del conflicto armado, pues hasta hoy no sabemos qué pasó con ellxs después de los diálogos, no sabemos si recibieron atención o acompañamiento por parte de los colegios; y con lxs demás chicxs, pues por los tiempos de ejecución del convenio no se pudo llevar a cabo un proceso de formación en donde se vinculara, de forma sistemática y continua, el tema del conflicto armado a la escuela, ni se abrieran espacios para la retroalimentación que nos ayudaran a repensar la experiencia.

Estos compromisos, de alguna manera, quedaron en el aire porque después de la finalización del convenio el grupo de mujeres participantes no se volvió a reunir, aunque hay que tener en cuenta que cada una tiene agendas y disponibilidades de tiempo diferentes, y no tienen una comunicación constante que les permita articular propuestas de trabajo desde cada uno de los territorios.

4. CONCLUSIONES

Al finalizar este proceso de reconstrucción narrativa que implicó un viaje por la memoria, por los territorios y por las cotidianidades de las mujeres, es necesario reconocer cuáles han sido los aprendizajes que quedan y las dificultades con las que nos enfrentamos:

- Este proceso contó con un primer momento o fase de preparación en donde se logró consolidar el enfoque metodológico y epistemológico que guiaría la investigación, es decir, en donde se construyó el “lugar de enunciación” de la investigación de acuerdo con los contextos y sujetxs que iban a participar. Esto fue fundamental toda vez que me permitió reflexionar sobre mi papel como investigadora y precisar mis criterios ético-políticos.
- Aunque la investigación se apoya en enfoques metodológicos y epistemológicos que cuestionan la relación antagónica y discordante entre sujeto-objeto, establecida por la ciencia positivista, para reconocer el punto de vista del/la otrx como una posibilidad para construir conocimiento a partir de un diálogo de saberes, no se puede entender como un ejercicio participativo ni formativo, bajo los criterios de dichos enfoques, ya que los condicionantes de tiempo y espacio limitaron la participación continua y sistemática de las mujeres en todos los momentos o fases de la investigación.
- Llevar a cabo un ejercicio de reconstrucción narrativa implica entender a lxs sujetxs partícipes como sujetxs finitxs, reales, históricxs, contextuadxs, situadxs en espacio-tiempos específicos y con intereses particulares. Esto fue determinante a la hora de hacer trabajo de campo.
- En ese mismo sentido, hacer trabajo de campo implicó mucho más que planear cómo iban a ser a los encuentros, cuáles iban a ser las preguntas, quiénes y cómo iban a participar y en qué tiempos se iba a desarrollar. Personalmente me implicó compartir la cotidianidad, la intimidad, las dinámicas del territorio, del barrio y de las agendas de las mujeres, ir a eventos, a reuniones, a misa, al río, compartir con

lxs conocidxs y escuchar sus historias, compartir las labores de cuidado, el alimento, etc. Esto, por supuesto, me llevó a flexibilizar los tiempos del trabajo de campo y a tener en cuenta las dinámicas de la vida de quienes participan en las investigaciones con el ánimo de no imponer las angustias y preocupaciones de los tiempos de la academia.

- La fase de trabajo de campo se atrasó debido a los contextos convulsionados política y socialmente con los que se trabajaba, referentes a la situación de orden público y al año electoral en Colombia; a los territorios: Catatumbo, Putumayo, Montes de María, son lugares que históricamente han sido golpeados por el conflicto armado, incluso después de la firma de los Acuerdos de Paz; y a las agendas políticas de las mujeres participantes, lideresas sociales que se mueven de acuerdo a la coyuntura que no para. Estas situaciones no se tuvieron en cuenta en la planeación del trabajo de campo, por lo que durante el proceso fue necesario replantearse los tiempos de la investigación.
- El hecho de que exista una relación cercana y de confianza con las mujeres, por el tiempo y los caminos compartidos, y que yo haya participado en la experiencia de diálogos pedagógicos, fue fundamental para el desarrollo de la investigación, desde el momento de la presentación y socialización de la propuesta de reconstrucción, pues las mujeres sin dudar disponibilizaron sus tiempos y espacios, hasta el momento de las entrevistas que se tornaron verdaderas conversaciones, perfilándose como “entrevistas con afecto”, aquellas donde los vínculos afectivos se hacen evidentes en la intimidad expresada en los relatos.
- Durante el proceso de escritura me vi enfrentada, y aún, al asunto sobre la autoría de este documento, pues aunque considero que es un documento de construcción colectiva porque las voces de las mujeres tienen una participación preponderante en éste, la estructura, el orden, la selección de los ejes temáticos, la orientación de las preguntas, fueron una construcción mía, por lo que es preciso que yo asuma mis sesgos como investigadora y me haga cargo de la lectura interpretativa que hice a lo largo de la investigación. En este sentido los aportes de Silvia Rivera Cusicanqui (2012) fueron reveladores.

- El documento que aquí se presenta es producto de la “artesanía del montaje” llevada a cabo por mí, es decir, de mí lectura interpretativa aunada al proceso de cortar, copiar, pegar, yuxtaponer e intentar trenzar las voces de las cinco mujeres participantes de este ejercicio y mi propia voz. Por ende, este documento no es producto de un relato consensuado.
- Aunque este documento intenta evidenciar la polifonía presente en la experiencia pedagógica de los diálogos, la riqueza del lenguaje oral se ve disminuida cuando el material auditivo se convierte en material visual, ya que en ese paso a la escritura (transcripción) no se logran reproducir los rostros, los acentos, los gestos y las emociones con las que las mujeres se expresan oralmente.
- Durante la fase de escritura del segundo capítulo, que corresponde al montaje de la reconstrucción narrativa de la experiencia de diálogos pedagógicos, fue difícil establecer un límite a la información que debía incluirse o no en ese documento. Esto porque mi preocupación era ser fiel a los encuentros con las mujeres y a sus relatos, por lo que en principio consideraba que todo el relato debía incluirse en el documento; sin embargo en el proceso de trabajo me di cuenta que se debían priorizar las partes del relato que contribuyeran al objetivo de esta investigación.
- Los encuentros con las mujeres para llevar a cabo esta reconstrucción narrativa hicieron posible recordar y retomar algunos compromisos sin cumplir que quedaron de la experiencia de diálogos. Por ejemplo, el compromiso de construir una red de comunicación entre las mujeres, que quedó como tarea de este proceso.
- Aun queda el compromiso de socializar los resultados de la investigación a las mujeres que participaron de este proceso, y de ser posible, al conjunto de participantes de la experiencia de diálogos.

Por otra parte, a partir del proceso de reconstrucción narrativa de la experiencia de diálogos pedagógicos, de su análisis e interpretación, podemos concluir:

- Los diálogos pedagógicos se instituyen como una práctica pedagógica crítica en la medida en que como práctica educativa tienen la intencionalidad de visibilizar, en el ámbito de lo público, las voces de mujeres lideresas sobrevivientes al conflicto armado colombiano, y abrir un espacio de diálogo con estudiantes de colegios públicos de Bogotá en torno a temas relacionados con la guerra y la paz.
- La experiencia de diálogos es entendida como pedagógica toda vez que es una experiencia del saber en donde se trasciende una idea tradicional de enseñanza-aprendizaje, en la que se enmarcan las prácticas educativas escolares, para reconocer en otros procesos de socialización y dialogicidad formas de aprender y acercar la escuela a la realidad del país.
- De acuerdo a lo anterior, la experiencia pedagógica de los diálogos se acerca a propuestas pedagógicas críticas, liberadoras y de transformación social porque implica un diálogo de saberes, interregional, intercultural e intergeneracional por medio del cual se cuestionan y afectan las percepciones sobre la realidad de lxs sujetxs involucradxs.
- El ejercicio de narración que desarrollaban las mujeres implicaba un “trabajo de la memoria”, una praxis que transforma, de maneras simbólicas, el mundo social, por lo tanto los diálogos eran una práctica educativa de transformación de sentidos.
- Los diálogos fueron encuentros que permitieron no sólo el intercambio de palabras, historias y experiencias sino también de sentimientos y emociones, lo que los constituye en un espacio de sensibilización y afectación desde, con y por el/la otrx.
- Con relación a lo anterior, los diálogos pedagógicos fueron espacios que nos permitieron repensar la relación enseñanza-aprendizaje, no sólo enmarcada en un ejercicio racional sino en un ejercicio en donde también se involucran sentimientos.

- La experiencia de diálogos fue pertinente porque se desarrolló durante el proceso de negociaciones de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, lo que permitía acercar la escuela a un ejercicio de diálogo en la coyuntura nacional.
- La intencionalidad de visibilizar historias del conflicto armado a partir de las voces de mujeres que habían vivido experiencias enmarcadas en este contexto, posibilitaba el involucramiento de la escuela en procesos de memoria, “elemento” fundamental en la enseñanza del pasado reciente.
- La implementación de una metodología participativa permitió que mujeres y estudiantes se relacionaran de una forma horizontal, esto enriqueció los aprendizajes de parte y parte.
- Los recursos metodológicos empleados ayudaron a crear un ambiente propicio para el desarrollo de los diálogos porque generaban expectativa y curiosidad en lxs estudiantes, incitando su participación.
- El hecho de que la metodología no hubiera sido construida colectivamente con las mujeres no afectó el desarrollo de los diálogos en los colegios, debido a las dinámicas de grupo y los recursos metodológicos que permitían la fácil apropiación de la misma. Sin embargo, considero pertinente involucrar a lxs sujetxs que van a ejecutar la experiencia pedagógica en la construcción de la metodología con el fin de no escindir los procesos de formulación de los procesos de ejecución, llevar un proceso y darle coherencia al trabajo. Además se involucrarían diferentes opiniones, experiencias y recorridos en la construcción metodológica.
- El territorio es un aspecto primordial en la narración de las mujeres, por ello la cartografía se torna, además de un recurso de ubicación geográfica y de involucramiento con lxs estudiantes, un recurso narrativo.

- El acompañamiento psicosocial, entendido de una forma holística e integral, fue implementado a lo largo de toda la experiencia, dentro y fuera del espacio específico de diálogo y a través de la metodología. Esto fue decisivo para el desarrollo de los diálogos por lxs sujetxs que participaban y los temas que se trataban.
- Una actitud sensible por parte de las personas que acompañaban la experiencia favorecía un clima de confianza y tranquilidad que le daba seguridad a las mujeres en el momento de la narración.
- Los encuentros en los colegios son sentipensados por las mujeres como espacios de descarga, desahogo y catarsis, en donde pudieron liberar sentimientos y emociones que han sido reprimidas por el dolor que causan y la densidad que comporta la experiencia de la violencia. En términos psicosociales, esto puede contribuir en los procesos de elaboración, tramitación y sanación de esas experiencias límite.
- La presencia de lxs estudiantes en ese espacio de catarsis se constituía en una “alteridad en diálogo”, toda vez que eran escuchas activxs cuya capacidad de interpelar y expresar curiosidad por el pasado de las mujeres, aunada a sus actitudes de respeto y empatía, lxs convertía en testigos y acompañantes de la narración.
- El espacio de diálogos les permitía a las mujeres identificar y descubrir capacidades y habilidades narrativas, pedagógicas y de acompañamiento que fortalecen los procesos de agenciamiento de sus proyectos de vida. Así mismo posibilitaba el reconocimiento por parte de lxs estudiantes que siempre se refirieron a las mujeres como valientes, guerreras, fuertes, luchadoras y admiraban su capacidad para afrontar esas situaciones de dolor. Ese reconocimiento y autoreconocimiento subvierte el lugar de subordinación, sufrimiento y vulnerabilidad que muchas veces impone el estatus de víctima.

- El dialogo entre mujeres y estudiantes de colegios públicos de Bogotá generaba un espacio de confianza, interacción, expresión, interlocución y comunicación, en donde algunxs estudiantes encontraron un lugar para compartir su experiencia de victimización en el marco del conflicto armado.
- Frente a esta presencia de población víctima en los colegios queda una preocupación por parte de las mujeres, teniendo en cuenta las deficiencias que pueden existir en los espacios educativos escolarizados formales con respecto a los enfoques de acompañamiento psicosocial, pues muchas veces este no es entendido como parte del proceso educativo.
- A lo largo de la experiencia las mujeres percibieron el desconocimiento sobre el conflicto armado por parte de lxs estudiantes. A nuestro modo de ver esto evidencia el papel de la escuela como un dispositivo desde donde el Estado produce e impone estructuras cognitivas con las que pensamos la realidad.
- El hecho de que los diálogos se hayan formulado y ejecutado como parte de la política pública de educación del distrito tuvo implicaciones en los procesos de formación de mujeres, en tanto educadoras, y estudiantes, en torno a temas de conflicto armado, memoria y paz. Los criterios de calidad, eficacia y eficiencia que guiaron la ejecución del componente acentuaron su carácter coyuntural.
- Los diálogos pedagógicos, como una experiencia de memoria en donde se reconstruye y resignifica el pasado, hacen parte del compromiso ético-político que las mujeres, en tanto lideresas, han asumido por visibilizar, incidir y denunciar públicamente hechos de violencia en el marco del conflicto armado en pro de la no repetición.
- Aunque durante el desarrollo de la experiencia de diálogos nunca se presentaron situaciones que amenazaran la seguridad de las mujeres, para Noris es un aspecto

que hay que tener en cuenta dada la situación política y social del país y los contextos de los barrios que visitábamos¹⁹².

- Para que los diálogos pedagógicos se desarrollaran de acuerdo a sus intencionalidades era necesario que tanto las mujeres como las personas que acompañaban la experiencia, tuvieran conocimiento sobre el contexto histórico, político y social del país, así como manejo de herramientas psicosociales con las que se pudieran acompañar situaciones de emergencia.
- Tras este proceso de reflexión de la experiencia Catalina considera que el diálogo, como posibilidad de encuentro con el/la otrx, debe ser puesto en escena para la vida política actual del país teniendo en cuenta el escenario de posacuerdo y el imperativo de construcción de paz.

Frente al tema de pedagogías sociales de la memoria, o pedagogías de información como las define Noris, en relación con la experiencia de diálogos, ella misma concluye:

[...] sentía que faltaba mucho, por un lado visibilizar las historias y los contextos regionales, que mucha gente actúa así no porque quiera sino por falta de tener una información de la realidad que se vive en cada país, y eso lo expresaban los estudiantes que, por lo menos, -yo eso no lo sabía, yo no sabía que eso hubiese pasado, cómo así que eso existe-, [...], entonces eso me hacía cambiar el rol de que uno en muchas partes empieza -ay no es que la indiferencia de la gente, es que a la gente le falta de yo no sé qué-, entonces eso empezó como a generarme otros puntos de vista diferentes, [...], aunque sí siento que sí falta crear una pedagogía de información y de recordar un poco esos contextos de memorias regionales para que esa historia no se olvide y no se sigan cayendo en repeticiones, pero que eso le quede a la gente como proceso de resistencia y de organización, no de patentación que

¹⁹² Hechos de limpieza social, desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales, reclutamiento forzado, sicariato, microtráfico entre otros, demuestran la presencia de actores armados ilegales en Bogotá. Para contextualizar veáse (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

es lo que siempre he criticado, [la experiencia de diálogos pedagógicos], sí contribuyó un poquito y eso, pero se quedó corto, y se quedó corto porque yo siento que fue un proceso que debía haber seguido, pero fue un momento ahí como que se presentó esta oportunidad, una cosa coyuntural, hagámoslo y ahí quedamos, pero no se siguió haciendo ese tejido que hablamos que íbamos a crear una red a nivel de las mujeres, la red no sé dónde está, algunas existen otras no existen, algunas por allá bien jodidas otras yo no sé qué, pero hablamos mucha carreta que no la llevamos a la práctica, [...], sí, después de los diálogos, creo que esa fue la conclusión que hay, creo que era un momento, una cosa momentánea, coyuntural y que no estaba proyectada más allá, y uno sí cuando va a ciertas iniciativas uno [debe preguntar] ¿bueno y esto pa' dónde va?, ¿y cómo se va a comer?, ¿y cuál es la proyección de esto? [...] (narración)¹⁹³.

Se infiere, entonces, que los diálogos pedagógicos aportaron en ese camino de construcción de las pedagogías sociales de la memoria, entendidas como una reflexión sobre nuestro pasado, sobre lo que somos, lo que fuimos, lo que hemos vivido y lo que queremos y podemos ser, como un saber que se enmarca en las preguntas por ¿cómo se rememora?, ¿quiénes rememoran?, ¿por qué y para qué lo hacen?, por lo que es un saber que se abre al reconocimiento de lxs otrxs a través de la recuperación crítica de sus pasados y sus experiencias. En ese sentido los diálogos, en tanto experiencia pedagógica, contribuyeron en la visibilización de esas memorias regionales, como menciona Noris; sin embargo ese carácter coyuntural que definió la experiencia limitó la contribución que ésta pudiera hacer, no sólo al campo de las pedagogías sociales de la memoria, sino también a los procesos de formación pedagógica, al seguimiento y acompañamiento de los procesos psicosociales de estudiantes y mujeres, y al desarrollo de procesos de retroalimentación con la escuela que pudiera potenciar el trabajo realizado.

Con respecto a ese carácter coyuntural, que no se limita solamente al convenio bajo el cual se ejecuta el componente de diálogos sino al conjunto de proyectos e iniciativas que

¹⁹³ Ibid.

se formulan desde la política pública guiada por un enfoque gerencial-empresarial, las mujeres, sobre todo Noris y Catalina, concluyeron que esta forma de implementar los proyectos tiende a considerar a lxs sujetxs participantes como cifras que indican el fracaso o triunfo de una acción de Estado, debilitando los procesos organizativos porque no se construyen en diálogo con los saberes de las comunidades sino sobre los imaginarios que se tienen de éstas y sus contextos. A esto Noris lo ha llamado patentación. Por eso es que Catalina dice que hay que agenciar proyectos sostenibles, es decir, proyectos que se construyan en pro de los proyectos de vida de las comunidades, proyectos que sean autosostenibles en el tiempo y que no dependan de las voluntades e intereses políticos.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR GARCÍA, T. El sistema sexo-género en los movimientos feministas. **Amnis**. 1 de septiembre de 2008. Disponible en: <http://amnis.revues.org/537>. Acceso el 28 de julio de 2017
- AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **Gobernanza y Gestión Pública**. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- ARFUCH, L. Espacio biográfico, memoria y narración. En MURILLO ARANGO, G. J. (comp.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
- ARIAS GÓMEZ, D. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. **Revista de Estudios Sociales**. v. 56, Bogotá, 4 de Noviembre de 2014, págs. 134-146. Disponible en: [doi:http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09](http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09)
- ASCANIO, Noris. Diálogos Pedagógicos Bogotá 3 [08/09. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. 3 archivos .m4a (325 min.).
- BAIROS, L. Nuestros feminismos revisitados. **Política y Cultura**. v. 14, págs. 141-149. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26701408>. 2000
- BENJAMIN, W. **El narrador**. Madrid: Taurus, 1991.
- BERISTAIN, C. M. **Manual sobre perspectiva psicosocial en la investigación de derechos humanos**. Bilbao: hegoa, 2010.
- BERNAL, Luz Marina. Diálogos Pedagógicos Soacha [11. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. Archivo .m4a (33 min.).
- BOITO, M. E., & de la CRUZ, E. La importancia de la oralidad en la cultura contemporánea. El caso de "El caldero de los cuenteros" en Córdoba. **Revista Latina de Comunicación Social**. v. 35, n. 3, Noviembre de 2000. Disponible en: <http://www.revistalatinacs.org/argentina2000/21boito.htm>
- BORÓN, A. **Estado, capitalismo y democracia en América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- BOURDIEU, P. Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales (versión en español)**. Marzo de 1993, págs. 49-62.
- CADENA, F. **La sistematización como creación de saber para la liberación. Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación**. 1987
- CAMPOS MARTÍNEZ, María del Carmen. Diálogos pedagógicos Catatumbo [02. 2019]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2019. Archivo .m4a (45 min.).

- CAPS. **Atención y el acompañamiento psicosocial desde la Corporación Centro de Atención Psicosocial –CAPS–**. Bogotá: Documento no publicado. (s.f.).
- CARR, W., & KEMMIS, S. (1988). El planteamiento interpretativo de la teoría y la práctica educativas. En _____. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Editorial Martínez Roca, 1988.
- CENDALES, L. La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva. **Revista Aportes**. v. 57, Bogotá, Junio de 2004, págs. 92-113.
- CENDALES, L., & TORRES, A. Recordar es Vivir. Algunas técnicas para reactivar la memoria colectiva. **Revista Aportes**. v. 56, 2001, págs. 65-75.
- CENDALES, L., & TORRES, A. La sistematización como experiencia investigativa y formativa. **La Piragua: Sistematización de Experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes**. v. 23, 2006, págs. 29-38.
- CENDALES, L., TORRES, A., & PERESSON, M. **Los otros también cuentan: Elementos para la recuperación colectiva de la historia**. Bogotá: Dimensión Educativa, 1992.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. **Limpieza social. Una violencia mal nombrada**. Bogotá: CNMH –IEPRI, 2015. Disponible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes-accesibles/limpieza-social-una-violencia-mal-nombrada_accesible.pdf
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA. **Una Nación Desplazada: Informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia**. Bogotá: CNMH - UARIV, 2015.
- CLAD. **Una Nueva Gestión Pública para América Latina**. Caracas: CLAD, 1998.
- COLÁS BRAVO, P. **Investigación Educativa y Crítica Feminista**. Agora digital, 2003. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/93991>. Acceso el 24 de julio de 2017.
- COLECTIVO DE ABOGADOS JOSÉ ALVEAR RESTREPO (Cajar). **DEFENDER LA VIDA. Informe a la Comisión de Esclarecimiento de la Verdad sobre patrones de agresión a personas que defienden los Derechos Humanos y el territorio en Colombia**. Bogotá: Ediciones Ántropos Ltda, 2018.
- COLOMBIA COMPRA EFICIENTE. Página institucional. Disponible en colombiacompra.gov.co: https://sintesis.colombiacompra.gov.co/sites/default/files/concepto/2018/4201714000005846_-_ley_de_garantias_convenios_interadm/4201714000005846_-_ley_de_garantias_convenios_interadm-original.pdf
- COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. ÁREA DE MEMORIA HISTÓRICA ET AL. **Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica**. Bogotá: Fotoletras, 2009.

- COMITÉ PERMANENTE DE DERECHOS HUMANOS. **“Batidas militares” y servicio militar obligatorio en Colombia: entre la conciencia y el modelo de desarrollo.** Bogotá: Comité Permanente de Derechos Humanos, 2016.
- CONNELLY, M., & CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En LARROSA, J. **Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Laertes, 1995.
- CONSEJO DE BOGOTÁ. PLAN DE DESARROLLO 2012-2016 "Bogotá Humana". Bogotá D.C., Colombia. Disponible en: http://www.sdp.gov.co/sites/default/files/documentos/2012_2016_Bogota_Humana_Plan_Acuerdo489_2012.pdf
- CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de investigación social.** Madrid: McGRAW-HILL/Interamericana de España, 2007.
- CORPORACIÓN VÍNCULOS. **Acompañamiento psicosocial en contextos de violencia sociopolítica.** Bogotá: Ediciones Antropos, 2009.
- CRENSHAW, K. Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En PLATERO, R. **Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada.** Barcelona: Bellaterra, 2012.
- de BARBIERI, T. Acerca de las propuestas metodológicas feministas. En BARTRA, E. **Debates en torno a una metodología feminista.** México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998. págs. 103-139
- DELORY-MOMBERGER, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En MURILLO ARANGO, G. J. **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
- DIEZ TETAMANTI, J. M., & ESCUDERO, B. **Cartografía social. Investigaciones e intervención desde las ciencias sociales: métodos y experiencias de aplicación.** Comodoro Rivadavia: Universitaria de la Patagonia, 2012.
- DUHALDE, M. Á. Pedagogía crítica y formación docente. En M. GADOTTI, M. V. GÓMEZ, J. MAFRA, A. FERNANDES DE ALENCAR, & (Comp.), **Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía.** Buenos Aires: Clacso, 2008. págs. 159-170.
- FABBRI, L. Masculinidad y producción de conocimiento no androcéntrico. Interpelaciones de la epistemología feminista. **Revista sujeto, subjetividad y cultura.** v. 5, Abril de 2013, págs. 36-44.
- FALS BORDA, O. **Conocimiento y poder popular.** Bogotá: Siglo XXI, 1985.
- FALS BORDA, O. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** Bogotá: Carlos Valencia editores, 1987.
- FALS BORDA, O. Orígenes universales y retos actuales de la IAP. **Análisis Político.** v. 38, Septiembre/Diciembre de 1999, págs. 73-89.

- Fals Borda, O. (2001). Cuarenta años de Sociología en Colombia: problemas y proyecciones. **Revista Colombiana de Sociología**. v. 6, n.1, 2001, págs. 7-17.
- FALS BORDA, O. La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones sobre la investigación-acción. En **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010.
- FALS BORDA, O. Los problemas contemporáneos en la aplicación de la sociología al trabajar en la IAP. En FALS BORDA, O. **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010a. págs. 353-358
- FALS BORDA, O. La Investigación-Acción en convergencias disciplinarias. En FALS BORDA, O. **Antología Orlando Fals Borda**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2010b. págs. 359-368
- FALS BORDA, O. La superación del eurocentrismo. Enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical. En N. A. HERRERA FARFÁN, & L. LÓPEZ GUZMÁN, **Ciencia, Compromiso y Cambios social**. Buenos Aires: El Colectiva-Lanzas y Letras-Extensión Libros, 2012. págs. 93-101.
- FLOREZ, L. B. El modelo neoliberal en Colombia 1974-78. En ALAMEDA OSPINA, R. & BAQUERO NARIÑO, A. **Modelos de desarrollo económico: Colombia, 1960-2002**. Bogotá: Oveja Negra, 2002. págs. 67-92
- FORNET BETANCOURT, R. Del conocimiento teórico contemplativo al saber dominador y destructor. Notas para un diálogo intercultural sobre el cambio del ideal del conocimiento (o paradigma) al interior de la cultura europea. En S. GÓMEZ OBANDO, C. MOORE TORRES, & L. MÚNERA RUIZ, **Los saberes múltiples y la ciencias sociales y políticas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), 2018.
- FREIRE, P. **Educación en la ciudad**. México D.F. : Siglo XXI Editores, 1997.
- FREIRE, P. **La pedagogía de la autonomía**. México: Siglo XXI editores, 1997a.
- FREIRE, P. **La pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI editores, 2005.
- GARCÍA PEÑA, J. **El Sentido De Las Metodologías de Intervención Psicosocial**. 2009. Disponible en [http://virtual.funlam.edu.co:
http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/ElSentidoDeLasMetodologiasdeIntervencionPsicosocial.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/ElSentidoDeLasMetodologiasdeIntervencionPsicosocial.pdf)
- GARCÍA, Deidamia. “Pedagogía para sanar y conciliar”. En Boletín u00CDN, Bogotá, No. 2, pág. 14-18, agosto, 2014.
- GOLDSMITH C., M. Feminismo e investigación social. Nadando en aguas revueltas. En BARTRA, E. **Debates en torno a una metodología feminista**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.

- GÓMEZ , S. La Educación Popular en tiempos de "paz". **Aportes**. v. 60, Julio de 2016, págs. 138-151.
- GÓMEZ , S. **EJEMPLO DE CÓMO SE ANALIZÓ E INTERPRETÓ LA EXPERIENCIA EN UNA SISTEMATIZACIÓN (Texto pensado para estudiantxs inquietos e/o investigadorxs críticos en proceso de formación)**. Bogotá: Texto inédito, 2017b.
- GÓMEZ, Santiago. Educación Popular [01.2012]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2012. Archivo .mp3 (30 min.)
- GOMÉZ, S. APORTES Y LÍMITES DE LAS PROPUESTAS ÉTICO-POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DE FREIRE Y FALS BORDA o hacia un rescate de la memoria larga de la praxis anticolonial. **Aportes**. v.61, Bogotá, 2017a, págs. 139-162.
- GONDAR, J., & DODEBEI, V. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.
- GONZÁLEZ MANTILLA, V. E. Discursos de la guerra en Colombia 1998-2005. **Revista comunicación y ciudadanía**. v. 6, 2013, págs. 38-48.
- GOODSON, I. **El cambio en el currículum**. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GORDILLO C., A. **¿Qué es lo novedoso del método de investigación feminista?** (U. C. (UCA), Ed.) Recuperado el 25 de julio de 2017, de Clacso: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/nicaragua/uca/encuen70/gordillo.rtf>
- HARAWAY, D. Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En _____. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. Valencia: Ediciones Cátedra, 1995.
- HARDING, S. ¿Existe un método feminista? En E. BARTRA, **Debates en torno a una metodología feminista**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.
- hooks, b. Entender el patriarcado. En _____. **The Will to Change: Men, Masculinity, and Love** (G. Adelstein, Trad.). Nueva York: Simon and Schuster, 2004.
- hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2013.
- JARA, Ó. **Para sistematizar experiencias**. San José: Alforja, 1994.
- JELIN, E. **Los trabajos de la memoria**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2002.
- JIMÉNEZ BECERRA, A., ACEVEDO, R., & CORTÉS, R. A. Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. **Revista Colombiana de Educación**. v. 62, Bogotá, 2012, págs. 287-314.
- KAYE, H. J. **Los Historiadores Marxistas Británicos**. Zaragoza: Ed. Prensas Universitarias, 1989.

- LAMAS, M. La perspectiva de género. **Revista La tarea**. 1996. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>
- LOWY, M. **Ideologías e Ciência Social. Elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- LUCIO, R. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. **Revista de la Universidad de la Salle**. v. XI, Bogotá, 1989, págs. 35-46.
- MAFFÍA, D. (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98. Recuperado el 23 de julio de 2017, de Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-37012007000100005&script=sci_arttext
- MARIÑO, G. Categorización, Apartes del libro: Aprendiendo a Sistematizar, Agencia Suiza para el Desarrollo. En M. R. MEJÍA, **Educación Popular: Contribuciones a la construcción de su memoria**. Lima: CEAAL, 2004.
- MARTÍ I PUIG, S. Los noventa en América Latina: ¿la década de las oportunidades o de las quimeras? **América Latina Hoy**. v. 26, Diciembre de 2000, págs. 12-19.
- MARTÍNEZ DE PISÓN, J. La crítica neoliberal al Estado social: un resumen y una valoración. **Revistas Doxa**. 1994, págs. 243-270.
- MARTINIC, S. **La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular**. Santiago: CIDE, 1987.
- MARTINIC, S. Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. **La Piragua**. No. 11, 1995.
- MEERTENS, D. EL FUTURO NOSTÁLGICO: desplazamiento, terror y género. **Revista Colombiana de Antropología**. v. 36, Bogotá, Enero-diciembre de 2000, págs. 112-135.
- MEJÍA, M. R. (2001). PEDAGOGÍA EN LA EDUCACIÓN POPULAR. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. En Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia "El presente y el futuro de la educación popular". Bogotá: Fe y Alegría, 2001.
- MEJÍA, M. R. **La sistematización como proceso investigativo. O la búsqueda de la episteme de las prácticas**. cepalforja: 2008. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- MEJÍA, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En L. CENDALES, M. R. MEJÍA, J. MUÑOZ, & (Comp.), **Pedagogías y metodologías de la educación popular "se hace camino al andar"**. Bogotá: Desde Abajo, 2016. págs. 227-249.

- MOHANTY, C. Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial. En L. SUÁREZ NAVAZ, & A. HERNÁNDEZ, **Descolonizando el Feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes**. Madrid: Cátedra, 2008. págs. 117-164.
- MORGAN, M. L., & MONREAL, M. L. **Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social. Sistematización, propuestas metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia**. 1991.
- MÚNERA, L. Crítica y Ciencias Sociales. En_____. **Ensayos Críticos de Teoría Política**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina UNIJUS, 2009.
- MURILLO ARANGO, G. J. **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.
- OBERTI, A. Contarse a sí mismas. La dimensión biográfica en los relatos de mujeres que participaron en las organizaciones político-militares de los 70'. En V. CARNOVALE, F. LORENZ, & R. PITTALUGA, **Historia, memoria y fuentes orales**. Buenos Aires: CEDINCI y Memoria Abierta, 2006. págs. 45-62.
- ORTEGA VALENCIA, P., MERCHÁN DÍAZ, J., & VÉLEZ VILLAFAÑE, G. Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. **Pedagogía y Saberes**. v. 40, Bogotá, 2014, págs. 59-70.
- PÁEZ, D., TECHIO, E., MARQUES, J., & BERISTAIN, C. **Memoria social y Colectiva. Representaciones sociales de la historia**. Julio de 2007. Obtenido de researchgate.net:
https://www.researchgate.net/publication/286457442_Memoria_social_y_Colectiva_Representaciones_sociales_de_la_historia
- PAREDES, J. **Hilando fino desde el feminismo comunitario**. México: El rebozo, Zapateándole, lente Flotante, En cortito que's palargo, AliFem AC, 2014.
- PÉREZ, Catalina. Diálogos pedagógicos Montes de María [09. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. 7 archivos .m4a (248 min.).
- RAMÍREZ, J. E. La educación popular: significados y posibilidades. **Seminario de educación CINDE**, 2011, págs. 6-41.
- RIAÑO, H., MEDINA, J. L., & GÓMEZ, S. **Sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa-MAB**. Bogotá: CINDE-UPN, 2013. Obtenido de Sistematización de la experiencia del Movimiento Alimentario de Bosa-MAB:
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1465/RianoAndradeMedinaBernalGomezObando2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

- RIVERA CUSICANQUI, S. Experiencias de montaje creativo: de la historia oral a la imagen en movimiento ¿Quién escribe la historia oral? . **Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación**, Noviembre de 2012, págs. 14-18.
- RODRÍGUEZ, Berenice. Diálogos pedagógicos Putumayo [11. 2018]. Entrevistadora: María Camila González Caro, 2018. Archivo .m4a (79 min.).
- SARLO, B. **Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. Marco conceptual y pedagógico del proyecto educación para la ciudadanía y la convivencia. (I. N. Colombia, Ed.) Bogotá, D.C., Colombia, 2014. Disponible en: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2601/3/1%20%20Documento%20marco%20ECC.pdf>
- SED-Caps . **Informe diálogos pedagógicos** . Bogotá: Archivo Caps, 2014 .
- SEGATO , R. En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. En D. HERRERA , & C. PIAZZINI. **(Des) territorialidades y (No) lugares. Procesos de configuración y transformación del espacio**. Medellín: La Carrera Social, Instituto de estudios regionales. Universidad de Antioquía, 2006. págs. 75-95.
- SUÁREZ, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. SVERDLICK, **La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010. págs. 1-36
- TODOROV, T. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2000.
- TORRES, A. **Aprender a investigar en comunidad II. Enfoques cualitativos y participativos en investigación social**. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la UNAD, 1999a.
- TORRES, A. La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. **Pedagogía y Saberes**, 1999b, págs. 5-15.
- TORRES, A. Rehaciendo memorias e identidades. La reconstrucción colectiva de la historia con organizaciones populares. En **Encuentro Internacional de Historia Oral "Oralidad y Archivos de la Memoria"**. Bogotá: Colectivo Historia Oral y Asociación Pedagógica "APPTOS", 2005.
- TORRES, A. **Educación Popular. Trayectoria y actualidad**. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela, 2011.
- TORRES, A. La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas. En W. DÍAZ RAMÍREZ, & Y. SANABRIA TELLEZ, **Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. págs. 95-102

TORRES, A., & MENDOZA, N. C. La sistematización de experiencias en educación popular. En L. CENDALES , M. R. MEJÍA, & J. MUÑOZ (Edits.), **Entretejidos de la educación popular en Colombia**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2013. págs. 155-184

VALDIVIESO, M. Criticas desde el feminismo y el género a los patrones de conocimiento dominante. **Revista Venezolana de Estudios de la Mujer**. v. 12, n. 28, 2007, págs. 185-202. Disponible en:http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100010

VARGAS, M. F., & GÓMEZ DELGADO, J. **Reencantar la educación : ¿Cómo la escuela desarrolla estrategias de inclusión para personas víctimas del conflicto armado?** Bogotá: SED-Cinep, 2015.

VICH, V., & ZAVALA, V. **Oralidad y poder**. Bogotá: Norma, 2004.