

Gallo, L. E., Chaparro, H. R., Ruiz L. A. y Benavides, L. J. (2021). Escenas educativas: trayectorias, recorridos y desafíos para la Escuela. Plumilla Educativa, 28 (2), 33-56. DOI: 10.30554/pe.2.4283.2021.

Escenas educativas: trayectorias, recorridos y desafíos para la Escuela

Luz Elena Gallo¹
Héctor Rolando Chaparro²
Lucero Alexandra Ruiz³
Laura Jimena Benavides⁴

Resumen

En este artículo se presentan como escenas educativas conversar, caminar, estar juntos, convivir y escribir; acciones educadoras que surgen de análisis de las prácticas de la interculturalidad y las diferencias entre los años 2017 y 2019 en las comunidades educativas de algunos municipios en situación de conflicto social en el Departamento del Meta (Colombia). Con la intención de

¹ Luz Elena Gallo. Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia-Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3579-4886>; Correo electrónico: luz.gallo@udea.edu.co

² Héctor Rolando Chaparro. Doctor en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. Profesor e investigador de la Universidad de los Llanos-Colombia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0267-612X>; Correo electrónico: rchaparro@unillanos.edu.co

³ Lucero Alexandra Ruiz. Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia-Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-4008-0629>; Correo electrónico: lucero.ruiz@udea.edu.co

⁴ Laura Jimena Benavides. Magister en Creación Literaria Universidad Central de Bogotá. Joven investigadora de Colciencias. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9539-1718>; Correo electrónico: Jimenab012@gmail.com

reconocer los cuerpos como territorios de paz, las escenas educativas se constituyen en una respuesta ética y política para seguir pensando la educación en tiempos de convivencia.

Palabras clave: Diferencias, Educación Corporal, Escenas educativas, Interculturalidad.

Educational scenes: trajectories, routes and challenges for the School

Abstract

In this article, talking, walking, being together, sharing and writing are presented as educational scenes; educational actions that arise from the analysis of the practices of interculturality and the differences between 2017 and 2019 in the educational communities of some municipalities in a situation of social conflict in the Meta department (Colombia). In order to acknowledge the bodies as territories of peace, the educational scenes constitute an ethical and political response to continue re-evaluating education during times of coexistence.

Key words: Differences, Corporal Education, Educational scenes, Interculturality.

Cenas educativas: trajetórias, rotas e desafios para a escola

Resumo

Neste artigo, falar, caminhar, estar junto, convidar e escrever são apresentados como cenas educativas; ações educativas que surgem da análise das práticas de interculturalidade e as diferenças entre os anos de 2017 e 2019 nas comunidades educativas de alguns municípios em situação de conflito social no Departamento de Meta (Colômbia). Com o intuito de reconhecer os corpos como territórios de paz, as cenas educativas constituem uma resposta ética e continuar pensando a educação em tempos de convivência.

Palavras-chave: Diferenças, Educação Corporal, Cenas educativas, Interculturalidade.

Introducción⁵

Somos cinco y no queremos ser seis. Y qué sentido tendría ese continuo estar juntos. Tampoco entre nosotros cinco tiene sentido, pero, bien, ya estamos juntos y así permanecemos, pero no queremos una nueva unión, y precisamente a causa de nuestras experiencias. ¿Cómo se le podría enseñar todo al sexto? Largas explicaciones significarían ya casi un acogida tácita en el grupo. Así, preferimos no aclarar nada y no le acogemos. Si quiere abrir el pico, lo echamos a codazos, pero si insistimos en echarlo, regresa. Franz Kafka, Cuentos Completos, Comunidad, 2010.

El objeto de esta investigación es la creación de escenas educativas a partir del análisis de las prácticas de la interculturalidad y las diferencias en comunidades educativas que están en situación de conflicto social en el Departamento del Meta-Colombia, donde se reconozcan los cuerpos como territorios de paz. El estudio se realizó en los municipios de Vistahermosa, con población en situación de conflicto; Granada, con población joven diversa en diferentes ámbitos; Puerto Gaitán, con población indígena; Veracruz-Cumaral con población afrocolombiana y en la ciudad de Villavicencio, con población urbana-rural. Más allá de las retóricas de lo similar y lo distinto, en ningún caso interesó comparar los municipios, sino ver en cada territorio los rasgos comunes para construir las escenas educativas.

En principio, una lectura diagnóstica pudo evidenciar las profundas discontinuidades existentes en el concepto de cultura que adoptan las

⁵ Este artículo es resultado de la Investigación COLCIENCIAS: “El cuerpo territorio de paz: escenas educativas posibles para la interculturalidad y las diferencias”, el cual se desarrolló entre la Universidad de los Llanos, la Universidad de Antioquia y la Universidad Nacional Autónoma Chiapas. También resultado del estudio: “Educar en Tiempos de Convivencia: De las Corpo-Realidades en el Aula” financiado por el CODI-Universidad de Antioquia-Colombia.

instituciones educativas participantes, las distancias entre las comunidades educativas y los contextos sociales y las precarias condiciones en que dichas comunidades deben afrontar el desafío intercultural, a pesar de las recomendaciones estatales que no siempre se acompañan de apoyos y recursos. Esta lectura, revela en lo social, lo político, lo económico y lo cultural una compleja urdimbre de situaciones, hechos y fenómenos cuyas reflexiones han sido ajenas a las dinámicas académicas (con una clara deficiencia en los estudios educativos) e incluso en las alternativas de construcción de políticas públicas encaminadas a pensar los procesos socioculturales de esta región colombiana.

Algunos estudios muestran una conceptualización frágil sobre cultura, convivencia y paz y señalan la necesidad de crear una política de gobernanza para la construcción efectiva de convivencia entre los colombianos (Chaparro, 2018); también se encuentra desinformación en los docentes en cuanto a las estrategias educativas dentro del aula de clase para abordar el tema de paz aplicado a su convivencia escolar (Calderón y et al, 2019); hay llamados a pensar la educación para la paz desde la confianza como apuestas de pedagogías críticas y humanizantes fomentando un acercamiento y cuestionamiento de la práctica y el saber pedagógico más allá de la escuela, proyectándose a la vida cotidiana (Cruz & Torres, 2018). Un estudio reciente realizado en el departamento del Meta presenta las interpretaciones sobre “Buen Vivir” que poseen los niños y niñas de las comunidades indígenas desde emociones en tramas narrativas subjetivas que permiten fortalecer la cultura y educación para la paz: narraciones de sí mismo, relatos sobre sus familias, relatos sobre la escuela, narraciones acerca de conflictos emocionales, relatos acerca del reconocimiento de sí mismo antes y después del desplazamiento (Pineda & Orozco, 2018). Un estudio señala la escasez de propuestas educativas para la resolución en tiempos de conflictos en el aula mediados por el enfoque emocional (Requejo-Fraile, 2019); también se han creado estrategias pedagógicas para la resignificación del conflicto armado colombiano desde la educación mediática, la lúdica y la mediación de tecnologías (Bautista et al, 2019) y estrategias didácticas alternativas con la intención de responder a la diversidad en el aula (Patiño et al, 2015).

Con base en la lectura diagnóstica realizada en los municipios y según los antecedentes, se pone de relieve la necesidad de pensar una propuesta

educativa que surja con la comunidad educativa para pensar la interculturalidad y las diferencias donde se reconozca el cuerpo como territorio de paz y que aporte desde la educación a problemas sociales del país.

En el entendido de que la comunicación intercultural sugiere superar las tensiones propias de los esencialismos culturales y sus relativismos, se apuesta por un ejercicio de cruce, de encuentro, de interacción que posibilite la autonomía de los sujetos educables en el departamento del Meta, de sus lógicas de producción de sentido en el reconocimiento del disenso, la contrariedad, la discordia, el desacuerdo y la diversidad como formas para construir comunidad y ciudadanía activa en medio de las diferencias.

A nivel conceptual, acudimos a un marco amplio y diverso sobre la interculturalidad, el cual tiene arraigo el concepto de cultura, diversidad, diversidad cultural y la comunicación intercultural como interacción, vínculo entre sujetos y relación. No puede hablarse de diversidad cultural sin la relación con el otro y los otros, siempre respetando los principios de igualdad y diferencia desde sus formas particulares de comprender sus culturas. En ese sentido, la diferencia es lo que reúne y no lo que distingue, la cual no puede ser vista 'en' un sujeto particular y no apunta hacia el otro que se rotula como "diferente", ni a sujetos connotados con atributos de diferenciación. La diferencia es aquello que (nos) reúne y no lo que (nos) distingue. Así, el análisis de las prácticas de la interculturalidad y las diferencias en comunidades educativas exige pensar en razones éticas donde sea posible orientar las acciones educativas desde lo sensible, con el fin de que educar tenga como marco de acogida formas sensibles y enunciados éticos (Gallo, Castro y Martínez, 2016).

El desafío que sugieren los municipios del estudio, en tanto su formación intercultural es, cómo aportarle a una educación otra que logre conovernos, que no nos deje indiferentes, que sea capaz de desplegar sensibilidades, que nos permita actuar como sujetos políticos, que seamos capaces de mirar/nos, cambiar, sorprendernos y trabajar por lo común.

"Se trata de llevar adelante unas maneras de estar y de habitar muy concretas, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los otros, de dirigirse a los otros, de acompañar, de mantener un diálogo. Lejos de discursos desvinculados de las prácticas que declaran principios sin que se hagan efectivos. Se trata de un pensamiento estético que pone en relación un pensar y un hacer" (Nicastro & Greco, 2012, p. 79).

En el marco de la interculturalidad y las diferencias, el encuentro con el otro en cada institución educativa exige cuidado, atención, escucha, acogida, hospitalidad; el rechazo del otro no ha de responder a cuestiones de etnia, sexo, ciclo de vida, discapacidad, capacidad o talento excepcional, desplazamiento por el conflicto armado y otros hechos victimizantes ni ha de asentarse en jerarquías naturales. En el relato de Kafka del epígrafe, la causa de la exclusión del sexto quedaría confinada al capricho, y, de ese modo, también a las razones que unen el lazo de los cinco o del “estar juntos” ¿Qué funda la posibilidad de habitar la misma morada, por ejemplo, la escuela?

“En la narrativa de una cotidianidad escolar, lo que me interesa es buscar lo que hacemos al estar juntos, dando por sentado que no se trata solo de contigüidad o continuidad entre personas sino también de fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos” (Skliar, 2017, p. 75).

Uno de los supuestos del estudio es que ha de haber algo en este encuentro, en este cruce de miradas que nos permita pensar lo que ocurre en la escuela como un entramado de trayectorias plurales, diversas, múltiples y relacionales. Una escuela que no sólo visibilice el lenguaje jurídico y normativo, sino que también trate con un lenguaje ético-educativo para que se tornen más humanas las acciones educativas en los contextos actuales del país, porque los temas de la interculturalidad y las diferencias no sólo se resuelven con razones legales, también tiene que ver con acogida, bienvenida, respeto, contradicciones, fricciones, desacuerdos, perturbaciones, afecciones, conflictividad, entre otros.

Materiales y métodos

Ante la inquietud de qué propuesta educativa surge para la interculturalidad y las diferencias que aporte desde la educación a problemas sociales del país donde se reconozca el cuerpo como territorio de paz, el estudio se realizó en el Departamento del Meta⁶ (Colombia), está situado en la parte central de Colombia, en la región de la Orinoquia, tiene una superficie de 85.635 km². Está dividido en 29 municipios y 115 inspecciones de policía. A nivel étnico, la población está conformada por

mestizos (784.969), afrocolombianos (40.039) y comunidades indígenas (10.453). Estas últimas, distribuidas en 26 resguardos de las etnias nativas Sikuaní, Achagua, Piapoco, Sáliba y Guayabero, y migratorias como Wananos, Páez, Tucano - Piratapuyo, Embera - Catío, ubicadas en la altillanura y la región del Ariari.

La población del estudio fueron comunidades educativas (docentes, estudiantes, directivas académicas, padres/madres de familia), de los municipios del estudio: en la institución educativa “Los Centauros” del municipio de Vistahermosa, con población en situación de conflicto; en la institución educativa “Brisas de Iriqué” del municipio Granada, con población joven diversa; en la institución educativa “Jorge Eliécer Gaitán” del municipio de Puerto Gaitán donde prevalece la población indígena; en la institución educativa “San Isidro” de Cumaral, corregimiento Veracruz, con población Afrodescendiente; y en la institución educativa “Isaac Tacha Niño” de la ciudad de Villavicencio (capital).

Siguiendo un orden de secuencia de procedimientos de tipo cualitativo, se hizo un mapeo que, como elemento básico en el inicio del trabajo de naturaleza cualitativa, permitió identificar los rasgos más relevantes de la constitución de las comunidades educativas del estudio, luego del mapeo se dio paso al muestreo por conveniencia, el cual y, de manera intencional, se hizo la selección los actores “claves”, de las situaciones, espacios y tiempos propicios para el desarrollo del estudio en la comunidades educativas. Los actores acudieron a la convocatoria sugerida por el equipo de investigación para pensar conjuntamente acciones educativas necesarias que precisen los encuentros necesarios para “educar” las diferencias expuestas (de diverso orden: corporal, generacionales, ideológicas, de género) en el marco del propio contexto sociocultural y con base en las necesidades de las mismas comunidades.

Como parte de las consideraciones éticas, se contó con el consentimiento informado, mediante el cual las personas autorizaron su participación en la investigación con pleno conocimiento de la naturaleza de los procedimientos, beneficios y riesgos, con la capacidad de libre elección y sin coacción alguna. Es necesario acotar que la selección de las comunidades elegidas para la aplicación del proyecto se efectuó teniendo en cuenta sus particularidades sociales y culturales, así como en la comprensión de las sensibles afectaciones que tuvieron que vivir estas localidades como causa de la violencia social y política que tuvieron (y han

tenido) que enfrentar históricamente. Dicha selección contó con la anuencia de las comunidades de dichas instituciones, de las agencias educativas estatales lo que trajo como consecuencia un trabajo entusiasta y activo de su parte.

La creación de las escenas educativas, efectuadas por el equipo de investigación, se hizo en dos fases:

Fase diálogo de saberes. Esta fase implicó interacciones “cara a cara” con las comunidades educativas de cada municipio. animando a los interesados a realizar sus propias prácticas, generar acercamientos y despertar las sensibilidades, además de efectuar un ejercicio diagnóstico necesario para la reflexión y el análisis, así como para pensar la implementación de las escenas educativas que posibiliten tales interacciones en el reconocimiento de diferencias de diversa índole (étnicas, generacionales, religiosas, ideológicas o de preferencia sexual). En ese sentido, la orientación metodológica puso énfasis a la pluralidad de saberes productores de conocimientos legítimos. Fase que permitió favorecer las distintas formas de comprender y señalar el espacio a través del uso de variados tipos de lenguaje, en busca de otras narrativas posibles permite la participación activa, evita los monologismos y evade los silencios, auspiciados en buena medida por los malestares propios del clima de violencia en la que cotidianamente han habitado las comunidades.

Esta fase permitió la creatividad de los sujetos y una cercanía con los territorios que posibilitó apropiación, alteración del orden hegemónico y generar otra forma de ordenamiento. Se trató de un momento metodológico de resistencia que evitó la naturalización del orden dominante y los intereses de diferente naturaleza, apuntó a generar instancias de intercambio colectivo, se elaboraron narraciones que disputan e impugnan con aquellas que están instaladas desde diversas instancias de poder y se produjo un conocimiento colectivo que permitió la socialización y el debate.

Luego del análisis de la información surgida por el diálogo de saberes, se dio lugar a una fase de acción educativa “*experiencial*” con la comunidad educativa, que permitió desde la vivencia corporal, la revelación de acontecimientos y sentimientos; se realizaron talleres vivenciales con el uso de signos mediadores como la fotografía, el cine, el mapa, objetos/museo y la escritura de cartas; así las personas del estudio se sintieron convidadas a hablar de la propia vida y mostraron cómo entrar

en relación con posibles acciones educadoras, en la medida en que se permitieron pensar, tomar conciencia de lo que vienen siendo, del modo de relación conmigo mismos, con el Otro, con el territorio y con la experiencia de vivir y, de allí, germinaron las escenas educativas.

En el tratamiento de la información suministrada de las entrevistas, los grupos focales y los talleres, se hizo un análisis hermenéutico de tipo temático y situacional para construir la trama creadora de significados por la cual surgen las escenas educativas. A su vez, se hizo un proceso de triangulación y validación de la información que implicó la combinación de varios puntos de referencia de los datos, de la teoría y de los actores participantes. Este proceso permitió dar cuenta de los criterios de calidad, confianza y autenticidad de los resultados de la investigación.

Resultados

Como efecto del ejercicio diagnóstico, en el que se destacan las profundas ambigüedades encontrada sobre la concepción de cultura, en la comprensión de lo intercultural como razón teórica más que como aplicación en la práctica, en los desencuentros con la realidad social y la escasez de recursos con que las comunidades educativas deben afrontar dichos desafíos, el proyecto creó, diseñó y puso en ejecución con dichas comunidades dichas escenas educativas con intenciones y énfasis diversos, teniendo como premisa que el acto educativo implica “poner” el cuerpo en su centro.

Es así como a partir del diálogo de saberes y de la acción educativa experiencial, así como de los principios metodológicos de la comunicación, la escucha, la atención y la conversación con las comunidades educativas de los municipios del estudio, surge colectivamente una propuesta educativa a manera de escenas posibles para la interculturalidad y las diferencias: “Me gustaría conversar contigo”; “¿Dónde nos vemos para caminar juntos?”; “Estar juntos: sin el otro no hay milagro”; “Convídame: la escuela viva”; “Lo que aún queda por decir: una carta para un mundo posible en una cápsula del tiempo”.

En estas escenas se articulan las voces de la comunidad educativa (estudiantes, profesores, directivas, padres de familia), tienen la potencia de la elaboración conjunta, del pensar común, del encuentro. Y más allá de ello, de pensar las diferencias como posibilidad.

Primera escena: ¿Quieres conversar conmigo?

Yo he tratado de pensar al conversar, que es indiferente que yo tenga o que tenga razón usted; lo importante es llegar a una conclusión, y de qué lado de la mesa llegó eso, o de qué boca, o de qué rostro, o desde qué nombre, es lo de menos. Jorge Luis Borges

En el entramado dialogo de saberes y acción educativa experiencial, la “fotografía”, posibilitó asociaciones con el acto de conversar. La fotografía operó como un “signo” mediador para el encuentro con la palabra, la escucha, la memoria, el tiempo, el espacio y el acontecimiento. Se les pidió a los actores de las comunidades educativas que contaran algo de sí mismos, que relataran o contaran historias vinculadas con la propia trayectoria de vida a partir de la forma en que las violencias, la atrocidad, la discriminación, la vulneración, la injusticia se ha hecho presente en medio de la guerra, sucesos que ha impactado la propia vida. Posteriormente, se les pidió que usaran/crearán o compusieran a estilo “collage” escenarios escolares como territorios de paz usando otras fotografías o imágenes, pintura, colores, marcadores, telas, botones, otras imágenes; en esta última, se le agregó a la fotografía nuevas imágenes, figuras etc., hasta que puedan otorgarle nuevos sentidos y significados a la “nueva composición” fotográfica.

¿Quieres conversar conmigo? exige una ética de la escucha, “buscamos la lengua que esté entre nosotros...una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño... la palabra *conversar* sugiere horizontalidad y experiencia de la voz” (Guiliano, 2017, p. 70). Resulta difícil pensar en que me invites a conversar y que no me escuches, entonces tú y yo hemos de *estar a la escucha*. Si quieres conversar conmigo haz de recordar que una palabra está alojada en otras palabras como atención, respeto, disposición, conmoción, compañía; cuando conversamos surgen nuestros modos de pensar, sentir, mirar porque tú y yo nos exponemos cuando conversamos, por ello, también hay diferencias, desencuentros, inquietudes, incomprensiones, silencios; preguntas de un solo lado, respuestas que no llegan. ¿Qué tal si conversamos no sólo de ti y de mí, sino, quizás sobre lo

que *nos* pasa, sobre lo que nos pasa con lo que hacemos, sobre lo que *nos* hace sentido (o sin sentido) o sobre lo que nos inquieta o nos cuestiona?

Algunos piensan que tú y yo no podemos conversar ¿Sabes por qué? Hay quienes creen que no tenemos nada en común, dizque hay jerarquías, opinan que debemos tener algo ya planeando, dicen que hay voces que se callan porque hay tonos muy autoritarios y en esto tienen razón. Olvidan que podemos conversar de lo que no sabemos, pero lo pensamos; de lo que no podemos o no debemos, pero lo sentimos. Usted y yo sabemos que podemos encontrar un lenguaje común para la conversación, para decir lo que aún no sabemos decir y tratar de escuchar lo que no comprendemos.

Si aceptas conversar conmigo, no te sorprendas si tiemblo, si no me salen las palabras, si me da temor, duda, culpa o hasta vergüenza hablar de mi historia, conversar me hará recordar y traer a la memoria sentimientos que no he podido olvidar, tal vez, podamos recordar y sentir juntos esas situaciones de dolor, menosprecio y humillación, porque dicen que hay que dialogar para poder pensar la reconciliación y el perdón.

Hace mucho que no converso, que nadie me escucha, incluso me gusta que hoy me inviten a la Escuela a estar juntos, que nos podamos encontrar, mirarnos cara a cara y enfrentar el miedo que tenemos de no hablar, el temor de no querer nombrar esos conflictos por los que hemos pasado. Me invitas a conversar y me ayudas a recuperar la palabra, pues yo tengo mi propia voz y deseo escucharte y ser escuchada.

Segunda escena: ¿Dónde nos vemos para caminar juntos?

Yo te invito a caminar conmigo. Aunque siempre sea un perseguido, yo te invito a caminar conmigo. Silvio Rodríguez.

La metáfora de caminar implica transitar, ir de un lugar a otro de manera más o menos despreocupada, movilizar sensibilidades y emociones: cambiar, mutar, evolucionar. El “signo” mediador fue el mapa y la consigna fue *te invito a caminar* con el fin de seguir rutas de memoria para reconocimiento del territorio. En el mapa se ubicaron los lugares por los cuales las comunidades educativas reconocen huellas/cicatrices, a su vez, resignificar las geografías como lugares para el tránsito, para el encuentro, caminar como un sentirse junto y al lado de otros.

Transitar hacia un lugar movilizó memorias corporales, memorias individuales y memorias colectivas (“memorias de los allegados”). Al caminar juntos vemos no sólo surgen memorias, sino olvidos y silencios que hacen parte del repertorio con el que los individuos construyen sus identidades y sus registros de enunciación. De aquí la importancia que tiene la evocación de los acontecimientos (los arbitrarios, los ordinarios, los feroces) para constituir y construir la vida que somos y que seremos. Para quienes viven en estos territorios azotados por el miedo y el olvido se requiere con urgencia el largo oficio de la memoria, vista de esta forma requiere decir que la posibilidad de relatar los sufrimientos propios y los colectivos para invocar un futuro deseable y que precisan siempre previamente de una atenta escucha y de un poder decir algo.

¿Dónde nos vemos para caminar juntos?, es un viaje al autorreconocimiento, nos permite saber quiénes vamos siendo, de qué estamos hechos, de qué nos hemos despojado en esa búsqueda de nosotros mismos qué significa perderse en el andar. O bien esa relación entre el espacio y el tiempo que constituye la materia prima de dar un paso y otro más, uno delante del otro, y que implica cadencia, ritmo, pausa, seguridad, libertad, compañía.

Mucho se ha dicho sobre el caminar como acto de resistencia, como forma de contrariar el sistema que normaliza, que naturaliza y que administra: quizás por ello cada uno de nosotros tiene una forma muy particular de hacerlo: en las mañanas, en las tardes rojizas de plomo, sobre los acantilados, solo o en compañía, junto a la naturaleza; lado a lado o frente a frente. Caminar como si de ello dependiera la vida (a veces literalmente) o de forma abiertamente despreocupada que permita la posibilidad de la contemplación y la lentitud del asombro. Como necesidad, en suma, como una forma más del existir que permita esa delicada dialéctica con el paisaje y con nuestro yo más íntimo.

De esta forma, una posible escena educativa que nos permite atenuar la tentación de detenerse de manera literal o simbólica consiste simplemente en hallarse, juntarse, acercarse y acompañarse en el simple acto de caminar (solo, con otros, con todos) como autonomía hacia la libertad locomotiva, hacia esa excusa suspensiva que ofrece andar alrededor de nuestra comunidad educativa, a la plaza, a la ronda del río en el verano caluroso. ¿Con quién hacerlo? Con el compañero de curso, con mi cercano amigo, con mi padre o mi tío o mi familia. En fin, con mi maestro

para conocer las rutas en las que se siembra la guayaba o con mi pequeño hermano o mi abuelo o mis tres tías, con el fin de andar tras lo desandado.

Y en ese andar, hacernos de nuestra propia geografía: entender el mundo paso a paso como caminantes extenuados y felices a quienes se revelan las muchedumbres y sus relaciones. Y también para recordar que educar implica andar juntos, codo a codo como en el célebre poema de Benedetti, y resolver de esa forma cartografías muchas veces ajenas, lejanas, evidentes, en las que cotidianamente inscribimos nuestras vidas. Caminar, no en cualquier calle, no en cualquier esquina; caminar en una calle donde la palabra se encuentre a punto de nacer, donde la palabra brote de las fisuras de cada paso, porque hay un lenguaje más cercano, más vivo y es el lenguaje que se crea al caminar juntos.

Caminar se trata, quizás, de estar atento a las vicisitudes del paso o el paseo por la escuela, el paseo por un salón, por un pasillo, por un andén. En la escuela hay un susurro, un secreto que calla y que se abre honestamente ante nuestro pasar. Al caminar ya no somos extranjeros de su sonido, de sus encuentros, y al caminar juntos ya no seremos, ante todo, ajenos al rostro de quien nos acompaña. Sin embargo, sentimos que estamos frente a unos ojos, una voz y una mano que nos saluda al vernos, pero ¿quién es? ¿Qué quiere su rostro? ¿Qué desea su mano al estrecharse con la mía? Entonces caminar es, también, un gesto de acompañamiento porque la pregunta no es ¿dónde caminamos? sino ¿junto a quién lo hacemos? Caminamos juntos para devolverle el sentido a ese quién, para vernos, hablarnos, conovernos, sentirnos, y casi todas las formas de los verbos que impliquen al otro.

Caminar juntos, como un paseo que intente horadar un instante o un sentimiento de tristeza, angustia, dolor, pero también de desesperanza, miedo y desconfianza. Un paseo para el encuentro y la proximidad de unas heridas compartidas, para reconocer las huellas y los rastros de quien nos acompaña, para acercarse a esas historias personales que se llevan como un caparazón, que abrigan y pesan al mismo tiempo, para sentir poco a poco el deseo de serenidad que tanto anhelamos. Caminamos desde el asombro, por el deseo, por la incertidumbre y, sobre todo, por el afecto y la amistad que se entrecruzan y mixturán con otras. Caminar la escuela es, por tanto, un motivo para habitarla entre tránsitos y recorridos, mirando el rostro de quien nos acompaña. De lo que se trata, es de encontrar otros modos de caminar, sin anticipar pasos seguros, tal vez, sea abrir paso a un

sendero inquietante y dudoso, colmado de desafíos y de preguntas, atravesar y recorrer junto-con-el otro.

Escena 3. Estar juntos: sin el otro no hay milagro

Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Carlos Skliar

Entender la educación como un estar juntos es, sobre todo, sentir el encuentro educativo como una experiencia, darse la oportunidad de entender al otro, ser tocado, ser manifestado, reconocer al otro como persona que llega sin imponer la propia mirada para dar pie a la apertura del mismo acercamiento. Con las comunidades educativas se trató de abrirnos al otro, encontrar las tradiciones, evitar las extrañezas. Se utilizó como “signo” el cine, recurso mediador para estar juntos, para revivir, construir personajes, juegos dramáticos y producir alteridad. Estar con juntos, cobra sentido cuando se trasforma en un acto de reconocimiento, de confianza, de acogida, permitiéndonos caminar junto al otro, posibilitando la aparición de ambos y, sobre todo, siendo capaz de ver al otro como un compañero.

¿De qué manera respondemos al otro, a su rostro, a su mirada, a su palabra, a su encuentro y a sus propias realidades? Dar cuenta del otro, es dar cuenta de sí mismo. Porque la vida se debe vivir frente a otros, por los otros y junto a otros, para pensar desde la inclusión del otro que está presente para habilitar la oportunidad al acercamiento. Hospedar al recién llegado constituye la matriz fundamental con la que se alimenta la idea profunda de educar, esto es, atender sus necesidades y sus expectativas para consolidar su nuevo rostro, su apariencia y su individualidad para siempre, a pesar de mí mismo y de mi idea de sentido y de verdad. Despojarse, abandonarse, irse de sí.

Como se sabe, educar tiene etimológicamente dos significados: *educare* y *educere*. *Educare* como conducir, guiar, orientar, salir y acoger, y *educere* salir y acoger, extraer y dar a luz; estar juntos sugiere ofrecer a quien aprende los medios para abrirse al mundo, encaminarlo hacia el logro de

sus posibilidades personales, extraer de sí los valores, aptitudes y experiencias necesarias desde adentro hacia fuera para poder habitar el mundo y la vida en su pleno desarrollo.

Tales compromisos son completamente innecesarios sin reconocer la importancia que significa estar juntos y comprender la cooperación y la convivencia como habilidades, que como tales pueden ser adquiridas, profundizadas o desaprendidas, pues no se trata de características innatas heredada de la naturaleza. Esto contrasta con los acontecimientos actuales, en los que el crecimiento económico moderno y la competitividad consecuente han producido cierta descualificación en las personas para llevar a cabo prácticas de cooperación y para el diálogo, que ocurre generalmente a través de mecanismos materiales, sociales y culturales.

Y en este paso, la reivindicación de la experiencia para la educación piensa desde las propias singularidades. La experiencia admite reconocer qué supone estar juntos en las instituciones educativas, cuál es el sentido de apasionarse por las vidas singulares no normativas o naturalizadas. Desde una perspectiva fundamentalmente política, estar juntos sin que existan rupturas que imposibiliten ese estar juntos de manera armónica, sensible, afectiva, que predice aperturas y entender qué hacemos una vez que aceptamos ese estar juntos sin ausencias o exclusiones. Un camino que se recorre paso a paso, lentamente, sin afanes, sin simplemente reconocer las presencias, sino pensando la existencia de ese otro que se encuentra está junto a nosotros, es un milagro.

Escena 4. Convidame: la escuela viva

Importa poco no saber orientarse en una ciudad. Perderse, en cambio, como quien se pierde en un bosque, requiere aprendizaje. Walter Benjamin, Infancia en Berlín hacia 1900.

La escuela obliga un habitar, una morada, un espacio para vivir. Abrir las puertas de la escuela, supone interrogar sus fronteras para destacar los intersticios existentes entre la escuela y la vida. No es la escuela que va al museo de visita temporal, es la escuela como lugar de encuentro, de transmisión y construcción de la cultura, y que “a la manera de un museo” dispone puertas de entrada a mundos distintos, es un lugar para vivir el

presente, es un lugar vivo, para asistentes *con-vida-dos*, que interactúen, toquen, huelan, hablen, transiten, se apropien, que le pongan vida a los espacios y a las cosas. Una escuela como “museo” con objetos, requiere de otras disposiciones, necesita preservarse y conservarse invitando a sus protagonistas a narrar historias a partir de una memoria no estática e inmóvil, sino como un espacio habitado por memorias vivas.

La escuela como un museo vivo, como galería de arte, es una escuela que se funde en una educación con y para la vida; prestando las ideas de Bartolomé, la escuela como museo es un sitio de memoria, y se pregunta “¿cómo juegan olvidos, silencios y recuerdos en la construcción de identidad?, ¿cómo se construyen las narrativas acerca de quiénes somos desde la escuela y el museo?” (Bartolomé, 2014, p. 25) y, por último, la escuela pensada como un museo ayuda a recuperar la memoria colectiva y la conciencia histórica. La escuela, ha de ser un lugar para la memoria colectiva, ha de propiciar espacios para narrar y hacer sentir que el pasado está presente a través de las palabras, los cuentos, las fabulas, la música, la poesía, etc.; la escuela ha de re-presentarse (hacerse presente de nuevo) para comunicar los sentidos y significados de los hechos del pasado, debe asumir el papel protagónico en esta escena educativa para que el olvido esté lleno de memorias, como dice Mario Benedetti en su poema “vuelta al primer olvido” (1995, p. 143).

“Resumiendo
Y ya que ciertamente
el olvido está lleno de memoria
vamos a destaparlo / revelarlo
sin mezquindades ni pudores tibios/
vamos a compartir los sueños con los sueños
del prójimo más próximo y más niño”

Escena 5. Lo que aún queda por decir: una carta para un mundo posible en una cápsula del tiempo

Carta. Al fin encuentro un lector, frase retomada de Marcel Proust (2017), cuando presiente que su escritura ha tomado fuerza y creación.

Esta carta es una invitación a la escritura a través de las cartas, es un pretexto para registrar la memoria, los olvidos y silencios, estos, hacen parte del repertorio con el que los individuos construyen sus identidades y

sus registros de enunciación. Es una invitación a evocar los acontecimientos, los arbitrarios, ordinarios, feroces, los sutiles; para constituir y construir la vida. La potencia que tiene la memoria vista de esta forma requiere decir, para ser la posibilidad de relatar los sufrimientos propios y los colectivos, para invocar un futuro deseable y que precisan siempre previamente de una atenta escucha y de un poder decir algo.

Tú, lector del futuro, encontrarás que en este presente existen territorios azotados por el miedo y el olvido y que se requiere con urgencia el largo oficio de la memoria para pasar páginas y para no repetir atrocidades, para nunca más abandonarse a la inmediatez de los días o al silencio, cómplice permanente del miedo. Sigue leyéndonos, lee este presente, estas escrituras, estas memorias son nuestro esfuerzo propio y colectivo -una ganancia si se quiere- que produce siempre una transformación, ya que los registros, animados o dolorosos que encuentras en estas cartas contadas desde voces únicas y temblorosas, a pulso, a puño y letra, deben ser recobras para evadir la insignificancia del olvido o la impotencia ingenua de los testimonios.

Querido lector, te invitamos a reconstruir la memoria, como a la manera de una cápsula del tiempo, en ella se guardan objetos del presente para hablarle a las generaciones próximas o del futuro. Una cápsula del tiempo es otra manera de preservar la memoria colectiva, la cultura de los pueblos arrebatada por la inmediatez y rapidez de lo contemporáneo, de lo moderno, es una forma de saber sobre la educación de hoy, de las huellas o vestigios de las vidas vividas con dolor y olvidadas en el tiempo. En las cápsulas de tiempo se guardan objetos de uso cotidiano, también se han encontrado cartas; una carta podría ser otra manera no solo de contar un día cotidiano, sino de alquimizar, transformar y expresar lo que se lleva dentro.

Esta carta la has encontrado en lo que hoy es una “escuela”; esta escuela es un escenario rico de experiencias y debe seguir constituyéndose como un espacio para la reconstrucción de todo lo que somos o lo que vamos siendo. La escuela, los maestros y maestras, las familias, podrían utilizar este acto simbólico, el de preservar los recuerdos en una cápsula, en una cápsula del tiempo, y escribir sin decirle a alguien particular, escribir cartas para uno mismo, para otros, para un nadie, es una posibilidad de narrativa cercana a la vida, en la que se cuenta con palabras sencillas, sin tanto adorno y lenguaje académico, la vida; en una carta, se narra la experiencia como una forma de soltar los nudos de la garganta; una carta puesta en la cápsula del

tiempo, es una manera de expresar lo indecible, la inconformidad, los sueños, es una manera de sanar las heridas e irrumpir los silencios. Las cartas al escribirlas, al leerlas, nos devuelven al pasado y alquimizan el alma.

Una conversación no arrancada, una voz no extraída, unas líneas (de vida) no conducidas, pueden ser una carta, por eso, tu, lector del pasado y del presente, crea tu escena, escríbela, interprétala y encarna tu papel, aquí no hay guiones, instrucciones, recetas y pasos; para ello presto algo de la pedagogía de Stanislavski (2009, p. 25), quien invitaba a las formas externas e internas del cuerpo; decía a sus estudiantes que la encarnación externa es la que transmite la vida interior del espíritu humano y nacen espontáneamente de una adecuada disposición espiritual interior, “...si no se hace nada con el propio cuerpo, con la voz, la manera de hablar, de andar, de actuar, si no se encuentra una caracterización que corresponda al personaje, es probable que no se pueda transmitir la vida de su espíritu humano”.

Querido lector, acude a tu naturaleza creadora, y escribe tu historia para reencontrarte con pedacitos de pasado, encuéntrales sentidos, y halla la reparación en la re-significación que le des a tu propia historia, a la historia de tu comunidad, porque no hay ningún presente de la historia carente de dolor.

Discusiones y conclusiones

Plantear este escrito a manera de escenas nos ayudó a re-crear la cotidianidad de los vividores del día a día, de quienes callejean la vida, de nosotros como espectadores, de ellos como actores; hablar desde los escenarios o las regiones de Colombia, permite re-presentar los silencios y las voces; presentar escenas es un pequeño intento por tejer lazos sensibles, sentimientos, afectos, nombres, recuerdos, olvidos y aconteceres, movimientos y quietudes; la metáfora de las escenas recupera personajes en acción, en acto; las escenas y sus episodios suscitan asombro y se constituyen en trayectorias, recorridos y desafíos.

Estas son escenas en movimiento con la interculturalidad y las diferencias que esperan suscitar huellas en la escuela, institución que reclama un marco amplio, abierto y dinámico sobre la diversidad cultural y sobre el reconocimiento de las particularidades. Como punto de partida, cada escena ha de reconocer las particularidades educativas de cada institución educativa no para homogenizarlas ni para reproducirlas sino para dar lugar a la creación, a la producción de alteridad, como ese otro

que se integra al nosotros y nos "acomuna", nos interpela y con el cual compartimos figuras de lo común.

Las escenas se tornan educativas porque permiten, en contexto, pensar/se y pensar/nos en las prácticas pedagógicas. "Las escenas son palabras, imágenes, trazos. Miradas que sostienen, manos que acompañan, gestos que habilitan, formas de encuentro que permiten reconocerse, espacios habitables, escuchas que permiten que otro hable, discursos que facilitan que otro sepa, se autorice, se interrogue, busque" (Nicastro & Greco, 2012, p. 78). Con las escenas educativas se trata de generar experiencias (trans) formativas para otorgarle sentidos a "eso" que nos pasa cuando nos encontramos en los contextos escolares –maestros, estudiantes, directivos, padres y madres de familia–.

Una escena es "una trayectoria de vida" (Greco, 2015), que nos permite viajar en el tiempo, traer de la memoria, transformar el sentimiento, sanar, hacer metamorfosis con las huellas de lo vivido para nutrir el presente; las escenas no tienen frontera, se valen de diferentes artefactos, objetos, personajes, actores, escenarios, y dispositivos que atrapan los recuerdos, se valen de la música, la fotografía, un poema, un objeto de la casa, una calle, una película, contienen suspenso, drama, ficción, pasión, dolor y alegrías, pueden dar trascendencia, a decir de Jorge Luis Borges "a lo insípido y ocioso de cada día" (1975, p.23) Los guiones de las escenas presentadas aquí están hechos para ayudarnos a re-componer la realidad, no tienen fecha de inicio y de fin, pero sí un único escenario, el de la vida.

Estas escenas educativas intentan desplazar la mirada sobre los cuerpos, que desde una perspectiva antropológica es el ser humano mismo, esos cuerpos/seres humanos que son usualmente señalados, etiquetados o rotulados como diferentes; sentimos en el cuerpo el desplazamiento, las violencias, la migración, la discapacidad, el racismo, la pobreza, la exclusión, la marginalidad, las violencias sexuales; estas fragilidades de la vida y algunos desgarros del tejido vital. De allí que la mirada *al cuerpo como territorio de paz*, vincula lo que (nos) acontece, muestra la experiencia del desplazamiento forzado, tiene las huellas de la violencia, revelan y mantienen viva la memoria. El cuerpo se encuentra en las escenas: en el lenguaje que implica diálogo, en el acto de caminar juntos, en el estar juntos, en las miradas y en la memoria.

A su vez, no sólo exige la necesidad de "repasarse" cada uno a sí mismo como cuerpo: también la mirada se torna hacia un nosotros puesto que lo

que hay en juego es la relación entre tú y yo, un ámbito de acción que no oculte el acontecimiento de la vida, relaciones donde tenga lugar la expresión de la vida humana, un educar situacional/situado y capaz de alterar lo que ha quedado invisibilizado con uno y con otros, en espacios propios y comunes, íntimos y públicos, singulares y colectivos.

Aquí, las escenas constituyen una propuesta educativa en la cual las prácticas de la interculturalidad y las diferencias adquieren un tono ético y estético (Gallo, Castro & Martínez, 2016); se espera que aporten desde la educación a problemas sociales del país y permitan reconocer el cuerpo como territorio de paz que ha de visibilizarse en las maneras de decir, hacer, sentir y habitar los contextos escolares al escuchar las voces, mirar/nos, dirigir la atención a los otros, acompañar, mantener el diálogo y la reflexión del estar juntos, entrelazar la experiencia, la sensibilidad, mi propia voz y las voces de los otros. Esta acción también es política: necesitamos estar y hacernos presentes en este contexto de país en vía de posconflicto allí donde cohabitamos y coexistimos;

“el modo de pensar lo educativo ha de estar ligado a la ética activa (acciones encaminadas a ser capaces de estar juntos) y a una política de lo sensible que nos abre al lugar del otro, de lo otro, del nosotros (algo así como sentir y pensar qué pasa entre nosotros)” (Gallo, 2018, p. 28).

Así entonces, a partir de la reflexión de Kafka, no se trata simplemente de reproducir esos modos de exclusión de un alguien que resulta discriminado porque incomoda, porque no lo conocemos y porque tampoco queremos acogerlo entre nosotros; tal vez, en las escuelas vivas, somos cinco y podemos ser seis.

Los “signos” utilizados con figuras estéticas como fotografía, cine, mapa, objetos y cartas, permitieron “experimentar” la interculturalidad y las diferencias en relación con lo educativo, signos que actúan como “indicación quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo” (Skliar, 2011, p.11); de allí que las escenas educativas sean flujos, fuerzas, deseos de las comunidades educativas que se surgen como escrituras vivas para dejar ver, escuchar, pensar, sentir de otras formas los cuerpos como territorios de paz, porque educar exige, entre otros, reconocer que la paz empieza en el primer territorio que habitas ¡tu cuerpo!, y la construcción de una subjetividad política encarnada, de ese cuerpo que se hace, porque “el cuerpo es el espacio en el que se objetivan no solo las violencias, sino las resistencias, este se

puede reconocer como medio y fin en el proceso de constitución del sujeto” (Gómez & Alvarado, 2012, p. 117).

En Colombia, la educación para la paz se ha orientado bajo propuestas enunciadas por la Red UNIPAZ, entre ellas se encuentra el

“análisis del contexto actual de la paz y sus demandas frente a la educación; contenidos, didácticas y pedagogías de educación para la paz; Enfoques de inclusión de educación para la paz; análisis y prospectiva de los avances y necesidades de educación para la paz en el ámbito regional; políticas nacionales y regionales de educación para la paz” (Arias, 2016, p. 12).

Además, “se requiere posicionar en la escuela pedagogías activas como la pedagogía crítica, pedagogías humanizantes, pedagogías de la alteridad, pedagogías basadas en la confianza que movilice ejercicios de horizontalidad, dialogo permanente y escucha activa de todos los actores” (Cruz & Torres, 2018, p. 38). En esta misma perspectiva, en Colombia se vienen generando propuestas educativas a través de prácticas de re-existencia con un sentido performático como actos de (trans)formación del ser docente (Castro, Ciodaro y Duran-Salvadó, 2019); de una educación que rescate y valore la “vida” a través de las prácticas pedagógicas (Pereira, López y Ríos, 2015); así como escenas educativas que permitan la configuración de un “nosotros” y las relaciones entre cuerpos a través de experiencias sensoriales como parte del proceso vital de aula (Valencia y López, 2017).

De allí que las escenas educativas se constituyan en una respuesta ética y política para seguir pensando en una educación que posibilite prácticas de subjetivación y de convivencia, una educación que parta de la experiencia de uno mismo y de la experiencia del mundo por fuera de los modos técnicos dominantes. Entonces, una pedagogía en acto no dominante nos habrá de decir de otras formas de relaciones ni jerárquicas, ni indiferentes, ni excluyentes, ni vigilantes; tal vez, nos haga resonancia un acto de educar como acontecimiento de convivencia que sea capaz de tocar preguntas profundas y cuestiones fundamentales de la vida del ser humano en los contextos donde habitamos.

Referencias

- Arias, R. (2016). Reflexiones sobre la paz en el contexto actual colombiano. Pensar en educación para la paz. Apuestas del encuentro nacional para la paz. Bogotá. OIM, Escuelas para la paz y USAID, p. 45-52. Recuperado de https://compartirpalabramaestra.org/documentos/otros/pensar-en-educacion-para-la-paz_apuestas-del-encuentro-nacional-de-educacion-para-la-paz.pdf
- Bartolomé O. (2014). Vínculo entre museo y escuela un territorio fértil para aprendizajes e identidades. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades]. Ansenúza, Universidad Nacional de Córdoba. Archivo digital. <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1052.pdf>
- Bautista, D. A., García, Z. P., Casas, E., Gómez, J. y Gutiérrez, B. A. (2019). Ludomática en ambientes de aprendizaje: educación rural en el posconflicto colombiano. *Educación y Educadores*, 22(3), 359-376. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.2>
- Benedetti M. (1955). El olvido está lleno de memoria. Buenos Aires: Sudamericana
- Borges J.L. (1975) Prólogos con un prólogo, de prólogos. Buenos Aires: Torres Agüero
- Calderón, M., Otálora D., Guerra, S., y Medina E. (2019). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. *Estudios Pedagógicos*, 44 (3). En prensa.
- Castro, J., Ciodaro, M., & Duran-Salvadó, N. (2019). Prácticas de re-existencia. *Pedagogías corporales en la docencia universitaria. Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 223-245.
- Chaparro, J. (2018). Convivencia y posconflicto en Colombia La necesidad de políticas para la gobernanza. *Córima, Revista de Investigación en Gestión Cultural*, 5 (3). Recuperado de: <http://corima.udgvirtual.udg.mx/index.php/corima/article/view/7201/pdf>
- Cruz, A., y Torres, M. (2018). Aportes desde la confianza a la formación ciudadana y a la educación para la paz. *Revista Ciudad Paz-ando*, 11(1), 32-39. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12586>

- Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto. Un análisis sobre sus métodos de implementación desde las aulas. *Revista Educación y Humanismo* 21 (37),139-157.
- Gallo, L.E. (2018). Educación diferencial: un fundamento para las políticas públicas en deporte, recreación y actividad física. *IATREIA*, 31 (1), suplemento 1.p.64
- Gallo, L.E., Castro, J., y Martínez, L. (2016). Propuesta Educativa. Educación de las Diferencias. "Lola camina de lado. Un aporte para pensar una Educación de las Diferencias". Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fnrNHej-t7I&t=151s>
- Giuliano, F. (2017). Rebeliones éticas: palabras comunes. Conservaciones: (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek. Miño y Dávila Editores.
- Gómez, Á., y Salgado, S. (2012). Subjetividad política encorpada. *Revista Colombiana de educación*, 63, 111-128.
- Greco, M. (2015). Trayectorias de vida-trayectorias educativas: desafíos para pensar la institución del sujeto desde la psicología educacional. Libros Editorial UNIMAR
- Kafka, F. (2010). Cuentos Completos. Trad. José Rafael Hernández Arias. Madrid: Valdemar.
- Nicastro, S, y Greco, M. (2012). Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Patiño Giraldo, L. E., Peña Bedoya, S. L., López Muñoz, J. E., & Gómez Mamián, L. (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Plumilla Educativa*, 16(2), pp. 270-285. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1611.2015>
- Pereira Álvarez, G. A., López Correa, F. J., & Ríos Patiño, A. G. (2015). Prácticas pedagógicas en cinco lecciones de vida. *Plumilla Educativa*, 15(1), pp. 329-346. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.15.847.2015>
- Pineda, E., y Orozco, P. (2018). Narrativas y relatos del Buen Vivir de infancias indígenas como estrategia de construcción de paz. *Revista Ciudad Pazando*, 11(1), 40-50. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12728>
- Proust, M. (2017). Correspondencia 1914-1922. Prólogo de Juan De Sola. Segovia: Ediciones la uña Rota.
- Requejo-Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto. Un análisis sobre sus métodos de implementación desde las aulas. *Revista*

- Educación y Humanismo 21 (37),139-157. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3474>
- Sklar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla educativa* 8, 11-22.
- Sklar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. Notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Stanislavski, K. (2009). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*. (Jorge Saura, trad.). Barcelona: Alba.
- Valencia González, G. C., & López Gil, M. E. (2017). Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar. *Plumilla Educativa*, 19(1), 38-59. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2473.2017>

Recibido: 31 de marzo de 2020.

Aceptado: 07 de julio de 2021.