



Artista: Flavia Herrero



# Los pobres son perezosos: reflexiones y ruptura de imaginarios escolares sobre el desplazamiento\*

■ THE POOR ARE LAZY: REFLECTIONS AND IMAGINARY SCHOOL BREAK ON FORCED DISPLACEMENT

■ OS POBRES SÃO PREGUIÇOSOS: REFLEXÕES E QUEBRA IMAGINÁRIO SOBRE A DESLOCAÇÃO DA ESCOLA

Juan David Luján Villar\*\*/ [lujanvillar@gmail.com](mailto:lujanvillar@gmail.com)  
Patricia Fernández\*\*\*/ [patriciafernandez59@gmail.com](mailto:patriciafernandez59@gmail.com)

### Resumen

Distintos imaginarios sobre el desplazamiento y la pobreza se perciben en la escuela colombiana: se habla al referirse a estos asuntos de la pereza, del paternalismo, de la caridad o del gusto por la miseria. Este trabajo retoma un ejercicio reflexivo realizado en el año 2013 en la Escuela Pedagógica Experimental (EPE)<sup>1</sup> en torno al tema del desterramiento forzado en Colombia. La búsqueda partió de la exploración de temáticas relacionadas con la realidad colombiana y tuvo como finalidad realizar una puesta en escena acerca del tema por parte de un grupo de jóvenes entre los 12 y 14 años de edad. Las propuestas tenían como eje transversal vincular a la familia, la población desterrada y la escuela en sí, debido a la necesidad de hacer evidente el conflicto armado como una situación específica de Colombia, a pesar de que se percibe como lejana a las realidades de estos niños. Al empezar el sondeo sobre los imaginarios de los estudiantes respecto a estas problemáticas, se hizo evidente que la globalización, los medios masivos de comunicación y los mismos contextos sociales de las y los jóvenes, anclados en la ideología del individualismo, terminan actuando como *burbujas vivenciales* que no les permiten acercarse a otros saberes y sus problemáticas sociales.

### Palabras clave

Conflicto armado; performance; desplazamiento.

\* Una primera versión de este artículo se presentó en el VII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que Hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad, realizado en Cajamarca (Perú), entre el 20 y el 25 de julio de 2014. Agradecemos a Víctor Eligio Espinosa, María del Pilar Unda y Alejandro Álvarez los útiles comentarios elaborados sobre el borrador de este escrito y su discusión. De todas formas, es preciso decir que los errores del mismo, son de nuestra entera responsabilidad.

\*\* Integrante del grupo de Investigación en Literatura, Educación y Comunicación (LEC), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Licenciado en Educación Artística de la misma universidad.

\*\*\* Profesora de Escuela Pedagógica Experimental (EPE), Bogotá.

1 Para mayor información acerca de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), ver [www.epe.edu.co](http://www.epe.edu.co). De la misma manera, se pueden consultar los trabajos de Segura (2000, 2011, 2013).

## Abstract

Different social conflicts and poverty's social imaginary appear in Colombian school; talking to refer to these issues laziness, paternalism, charity or taste for misery. This work takes a thoughtful exercise performed in 2013 at the Pedagogical Experimental School (EPE) in 2013, on the issue of uprooting in Colombia. The search started exploring issues related to the Colombian reality and aimed to perform a staging on a subject by a group of young people between 12 and 14 years old. The proposals were as transverse axis linking the family, school and uprooting population itself, due to the need to make clear to the armed conflict as a specific situation in Colombia, despite perceived as far removed from the realities of these children. When you start the survey on the imaginary students about these issues it became evident that globalization, mass media and the same social contexts of the young people, rooted in the ideology of individualism, end up acting as *experiential bubbles* that do not allow them to approach other knowledge and social problems.

## Resumo

Diferente imaginário no deslocamento ea pobreza são percebidos na escola colombiana; a preguiça, o paternalismo, a caridade ou gosto pela miséria. Este trabalho recaptura um exercício reflexivo levado a cabo na Escola Pedagógica Experimental (EPE) durante o ano 2013, ao redor do tópico do desterramiento forçado na Colômbia. A parte de pesquisa da exploração de questões relacionadas com a realidade colombiana e destinadas a realizar uma encenação entre um grupo de jovens em torno de 12 e 14 anos. As propostas foram como eixo transversal que liga a família, a escola ea própria população exilado, devido à necessidade de demonstrar o conflito armado como uma situação específica na Colômbia que é percebida como distante das realidades destas crianças. Ao começar a classificação sobre o imaginário dos alunos sobre esta questão, podemos demonstrar como a globalização, a mídia de massa e contextos ancorados na ideologia do individualismo gerar bolhas experimentais que não lhes permitem abordar outros conhecimentos e problemas sociais.

## Keywords

Armed conflict; performance; forced displacement

## Palavras-chave

Conflito armado; desempenho; deslocamento

Fecha de recepción: 10 de abril de 2015    Fecha de aprobación: 10 de mayo de 2015

## Introducción

*(...) Si se es mujer, pobre, campesina, desplazada y viuda, por ejemplo, los riesgos de que la cámara de televisión invada hasta las lágrimas y los rincones más íntimos de la existencia serán mucho mayores que si se es hombre, con posición social, trabajo calificado y habitante urbano de barrios residenciales.*

*¿Qué tipo de narrativas del sufrimiento, el dolor, el duelo, la venganza, la reconciliación, el perdón y la actuación individual y colectiva son las que subyacen en estos nuevos/viejos procesos de recomposición de la esfera pública y de protección desigual de la intimidad ante la violación pública del mundo privado de los ciudadanos?*

**Bonilla y Tamayo (2007, p. 87)**

Un ejercicio pedagógico basado en la realidad del mundo contemporáneo puede tener diversos niveles; un plano local, uno nacional e incluso uno internacional. Sin embargo, no es una sorpresa que, con el objetivo inicial de captar su foco de atención, en el trabajo con adolescentes se deba recurrir por lo general al mundo contemporáneo inmediato que comprende su realidad próxima. Al fin y al cabo, las cuestiones relacionadas con la memoria, con los recuerdos de lo vivencial y con la percepción de la realidad social pueden terminar siendo temáticas carentes de sentido práctico en los imaginarios de los y las jóvenes. A pesar de ello, el dilema sobre diversas prácticas de violencia, sus usos, rechazos y justificaciones, y las relaciones que se tejen entre las narrativas de la esfera pública, los victimarios, las víctimas, la población civil y las razones de tales prácticas, pueden llegar a ser actuales y evidentes en el seno de cualquier hogar latinoamericano.

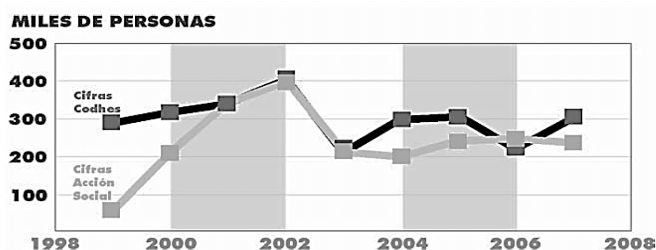


Con este planteamiento como marco de referencia nos propusimos abordar diferentes posibilidades expresivas que llevaran a crear un espacio crítico de reflexión estudiantil. En este escrito retomamos una serie de apuestas educativas respecto al diseño de este escenario de formación experimental, en el que, a partir de la reflexión de diversos insumos, fue posible abordar la problemática del desplazamiento colombiano desde un ejercicio artístico juvenil en un contexto escolar de educación secundaria.

## Una breve mirada al desplazamiento colombiano

El problema del desplazamiento forzado en Colombia se puede rastrear desde mediados del siglo pasado (Rodríguez, 2009). Tal y como lo señalan diferentes “violentólogos”, su inicio se remonta al período conocido como “la violencia” (1948 a 1953), el cual tuvo como telón de fondo tanto a la violencia bipartidista, como a una fuerte política estatal continuada por los distintos gobiernos de turno a partir de ese momento. Se estima que en el país, entre 1946 y 1966, “cerca de dos millones de personas migraron forzosamente y nunca retornaron” (Rodríguez, C. y Rodríguez, F.D., 2009, pp. 15-16). Recientemente, distintas problemáticas como el dominio de la tierra, el narcotráfico, el paramilitarismo, las guerrillas y un fuerte desamparo estatal, produjeron una serie de desplazamientos, o mejor, de *desterramientos forzados*. Estas formas contemporáneas de desplazamiento se relacionan con diferentes fenómenos: masacres (por ejemplo, los casos de El Salado, año 2000, en donde murieron 116 personas aproximadamente; y Bojayá en el año 2002, con 79 víctimas); eliminación sistemática de poblaciones enteras; el exterminio de la democracia; violencia generalizada; y una fuerte tasa de crecimiento registrado de la población en las principales ciudades colombianas. Esto solo como la punta del iceberg de la problemática real y los daños colaterales que vive la población en general.

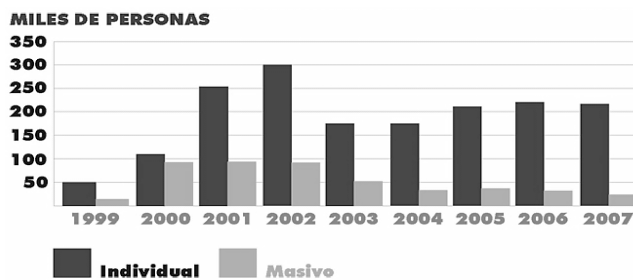
**Tabla 1. Situación histórica del desplazamiento en su fase crítica**



FUENTE: Ibáñez (2008), basado en cifras de Acción Social y Codhes.

Fuente: Ibáñez (2008, citado en Rodríguez y Rodríguez, 2010, p. 16).

**Tabla 2. Registro anual del desplazamiento en su carácter individual y masivo**



FUENTE: Ibáñez (2008), basado en Acción Social.

Fuente: Ibáñez (2008, citado en Rodríguez y Rodríguez, 2010, p. 17).

La tabla 1 y 2 muestra como el conflicto armado colombiano tuvo picos en el 2002, y la forma cambiante de su historia a nivel masivo hasta la fecha del año 2007. En la actualidad, la legislación nacional, respecto al tema del desplazamiento forzado, es amplia. La Ley 1152 de 2007 plantea el Estatuto de Desarrollo Rural, con el cual se propone la redistribución de la tierra que es aún propiedad del Estado entre la población desplazada a manera de subsidio. Por su parte, la Ley 387 de 1997, entre otras disposiciones, establece los mecanismos de reconocimiento e ingreso en las bases de datos de la población en situación de desplazamiento para diferentes comunidades reconocidas en tal situación. De otro lado, la Ley 589 del año 2000 de manera puntual formaliza la tipificación de delitos como el genocidio de comunidades, la desaparición

forzada de personas y el desplazamiento forzado, o *desterritorialización* violenta. Esto solo por nombrar algunas de las principales leyes relacionadas con esta problemática. Lo cierto es que en los últimos años el fenómeno colombiano tomó un matiz internacional, lo que llevó tanto a que el país sea reconocido como una de las naciones con mayor población en situación de desplazamiento del mundo, como a la consecuente complejización de las formas de intervención.

### Generando espacios de compromiso social en la escuela

Poner en contexto algunas realidades intangibles para algunos y cercanas para otros, fue una de las tareas que realizamos. Hacer evidente en la vida escolar una realidad que día a día nos atraviesa y nos deja muchos sinsabores; este fue el reto para nosotros como educadores. Esta tarea de hacer evidente un fenómeno social que muchas veces no se mira, es una labor compleja. Desde el comienzo supimos que no se trataba de repetir lo que dicen los noticieros, o lo que se concluye en las lecturas sociales de la problemática. Más bien queríamos escuchar y hablar con nuestros estudiantes desde su propia experiencia y su propia información; escuchar de viva voz lo que ellos se imaginaban, consideraban y creían sobre un conflicto que los atraviesa incluso desde antes de nacer, como sucede con todos nosotros los colombianos.

Se escucharon por parte de los chicos comentarios tales como: *... a mi abuelo lo desterraron de su casa...*, *mi mamá está en el proceso de recuperar la tierra en la que nació...*; pero también expresiones como: *... los pobres son pobres, porque son perezosos y quieren que todo se los regalen...*

Sobre esta situación emergió el origen de la reflexión con la que se buscaba ampliar el horizonte del ejercicio pedagógico que queremos describir. Esta reflexión se dio a partir de algunas temáticas actuales en nuestro país, las cuales se constituyeron en telón de fondo de nuestras aulas y de nuestras clases como espacios de formación y de fortalecimiento del ejercicio de una ciudadanía crítica y activa. Los derechos humanos, como base fundamental

del respeto y de la convivencia, se convirtieron en el pretexto que orientó nuestro quehacer pedagógico. Ellos nos abrieron un camino en el que fue posible situar de modo preciso las brechas de desigualdad social. Así mismo, permitieron contrarrestar la actual sobreinformación —en realidad desinformante— de los medios masivos de comunicación. Es cierto que tenemos una información presta, la tenemos a mano en los mismos momentos en los que los hechos acontecen, pero no por ello deja de ser una información manejada y manipulada de acuerdo a intereses políticos y económicos particulares.

La reflexión de y desde los derechos humanos se convirtió, entonces, en el pilar que potencializó una ciudadanía respetuosa de la integridad moral de las personas. Como lo expone Vernor Muñoz:

El ejercicio de la ciudadanía democrática en la educación formal, no es una cuestión que se derive de las órdenes o instrucciones de la supervisión escolar, sino del ambiente del aula y de la escuela, que es el ámbito en donde se puede promover que los y las estudiantes expresen sus ideas, valoren la libertad de pensar por cuenta propia y respeten la opinión de los demás. Los derechos humanos no deben ser vistos únicamente como un componente curricular, sino como una práctica integral que compromete todas nuestras energías en la construcción de sociedades más justas y más felices (2009, pp. 69-70).

En nuestro país, y en general en América Latina, nuestra realidad laboral dista mucho de los planteamientos anteriores. En realidad crear espacios de reflexión, orientados a potencializar el pensamiento crítico en torno a las realidades de nuestros entornos cotidianos se ha convertido en una práctica peligrosa, pues atenta contra las propuestas generalizadas que buscan estandarizar el deber ser de la escuela y la concepción de lo que se debe aprender y enseñar en nuestras aulas. Desde esta disyuntiva, y atreviéndonos a sobrepasar estas políticas generalizadas, iniciamos nuestro recorrido en compañía de la comunidad educativa: padres, niños, maestros e invitados. Con ellas y con ellos nos adentramos en las difíciles realidades de conflicto colombiano, con el fin de indagar sus particularidades

para hacer un recuento de viva voz de la memoria histórica de nuestro país.

Los padres, los abuelos, los amigos, los viejos recortes de prensa, los autores que se atrevieron a contar ya sea de manera visual, literaria o teatral, la historia no oficial de diferentes sucesos violentos, se convirtieron en nuestra fuente de información. Esto nos dio la posibilidad de ver un país distinto, en el cual a todos nos dolió la patria, nos dolió la injusticia, nos dolió las miles de personas muertas, pero sobre todo, nos dimos cuenta de que la historia no es como nos la cuentan en la televisión. Aprendimos que la confrontación de estas versiones políticamente correctas y convenientes es lo que realmente construye país y ciudadanía.

*La ciudad no es como el campo*, dijo uno de los chicos, y aunque todos somos colombianos, se da un estereotipo negativo y lejano del campesino en lo imaginado por los ciudadanos, pues en este país es para muchos vergonzoso sentirse del campo. Preferimos vivir en una cementera de concreto donde se cultiva consumo, miseria, desigualdad, y se ingieren productos comestibles chatarra, con el ideal de consumir lo mejor. Una niña desde el rincón afirmaba: *si ve, por eso es mejor la ciudad que el campo, aquí uno tiene todo*. Otro de los niños se levantó y dijo: *que va va!!!! Por eso las cosas se ponen caras, porque ya nadie quiere quedarse allá...* Es en este tipo de sociedad donde incluso los desterrados se convierten en una molestia, ya que estamos acostumbrados a verlos deambular por las calles, sentir su pobreza e ignorar su dolor. Saber que se queda el niño campesino sentado en un pupitre de una escuela de ciudad, tratando de retomar su vida, intentando acomodarse en una sociedad agresiva y agreste, contra la que solo luchan algunas entidades y personas que trabajan en torno a la defensa de los derechos humanos. Por ejemplo, en nuestro proceso, consultamos a un vendedor ambulante (con una extrema experiencia de vida), quien tuvo que cambiar su azadón, su tierra y su cosecha por un montón de cachivaches importados, los cuales vende en una calle cualquiera de nuestra ciudad capital, cargado de recuerdos, huyéndole al dolor y con la muerte a cuestas.

## Y se invitó a algunos padres

En las conversaciones que se realizaron, los niños y las niñas comentaron sus propias historias. Por esta razón invitamos a algunos padres a contar sus vivencias. Es así como llegó a nuestra clase, por ejemplo, Enilda, madre desterrada de la región de Urabá, quien con su historia de vida nos abrió un mundo hasta ahora desconocido para algunos de los participantes. Ella con su carisma y su experiencia, pues es una luchadora por la defensa de los derechos humanos a nivel profesional, abrió la puerta y generó un espacio de sensibilización y apropiación de nuestra propia historia. Fue así como empezaron a llegar a nuestra escuela otros padres. Las ideas, las propuestas y las preocupaciones, comenzaron a hacer parte de las conversaciones familiares y se transportaron hasta nuestra clase: *mi papa dijo, yo quiero que mi papá venga para...*. Cada clase tenía una invitación distinta, fuimos a teatro, leímos libros, vimos películas, escuchamos vivencias de la mano de las familias y algunos colegas.

Claudia, madre artista de una de las niñas del nivel con el cual trabajamos (nivel 9; grado séptimo), se trasladó, de acuerdo a sus posibilidades de horarios, a la escuela en compañía de un amigo, con la finalidad de ilustrarnos en las técnicas de puesta en escena de diversos *performances*. Luis Carlos —otro padre—, nos dio la posibilidad de conocer a Sergio, quien con su historia se convirtió en el abanderado de nuestra experiencia, y quien nos dio el pretexto para realizar nuestra denuncia. Su actitud de apoyo nos brindó la posibilidad de contactarnos con la persona que sería la mayor fuente de trabajo en nuestro laboratorio social. Así, Sergio y sus recuerdos, planteamientos de vida, memorias poblacionales, explicaciones detalladas, recuentos de escenas relacionadas con su desplazamiento; su paciencia ante las preguntas de los chicos, su capacidad explicativa, entre muchas otras cosas, fueron fundamentales para nuestras exploraciones a nivel artístico y reflexivo en los aspectos humanos de nuestra perspectiva pedagógica.

## ...Yo nunca había estado en una escuela, Sergio nos cuenta su historia

¿Profes, pueden creer que esta es la primera vez que piso una escuela...? Ese fue un comentario que hizo el señor Sergio mientras caminábamos hacia el salón en el que nos reuniríamos con los chicos. Al comienzo, estaba un poco nervioso y quería que le dijéramos qué debía decir. Quizá pensaba que su charla se tornaría de otro matiz, o quizá sería bombardeado con preguntas difíciles desde su experiencia de vida. En sus 53 años de existencia, y después de sufrir tres desplazamientos, se sentía intimidado:

*(...) Yo no sé qué decir, yo soy un campesino, lo que yo sé, es sembrar yuca y café, y aprendí a pescar después de que me toco salir de la casa de mi papa huyendo porque no quería pertenecer a ninguno de los grupos armados y no quería perjudicar a mi familia y me fui a vivir a Apartadó, (pequeño municipio de Colombia). Llegue sin nada y me tire al borde de la playa; nunca había visto el mar y lo mire durante todo el día hasta quedarme dormido...*

Así comenzó su relato. Lleno de imágenes poéticas y duros episodios de violencia, sus historias nos dejaron completamente en silencio durante dos horas, dándonos ese día la mayor lección de vida. En sus propias palabras: (...) Y me despertó un hombre a patadas, y me pregunto que yo quién era y por qué estaba allí. Yo le dije que tranquilo, que lo quería era trabajar, era un 'paraco' que cuidaba la zona.

Sergio logró que comprendiéramos el significado de vivir en un país en guerra. Nos habló de conflicto armado, de narcotráfico, de políticas públicas, pero también de la riqueza del alma al sembrar y al compartir sin necesitar dinero para vivir, porque tenía lo necesario en su terruño. La pobreza provocada al tener que tomar parte de un conflicto sin querer. Nos contó lo que significa el respeto, la coherencia y la justicia, y además, nos enseñó que debemos luchar por lo que queremos, con el fin de soñar:

*Yo me quedé en ese lugar, ... logré comprar un pedazo de tierra, hice familia, hasta que se dieron cuenta de que yo había construido un tanque para almacenar el agua, pues en esa zona hay*

*muchos problemas para conseguirla y me dijeron: "ese tanque está bueno para guardar armas, asíbque vaya pensado si nos lo presta. Mi casa estaba construida sobre ese tanque, ellos querían que nos quedáramos a vivir sobre una bomba.*

Sergio con su experiencia se convirtió en nuestro maestro y generó las reflexiones al interior del grupo. Nos mostró por ejemplo el rol de las mujeres y de los niños, quienes son en las estadísticas de manera primordial las víctimas del conflicto y, por tanto, en la normatividad se las asume como población en vulnerabilidad extrema (Rodríguez, Alfonso y Cavelier, 2009, pp. 241, 262, 263). Nos enseñó que la muerte vestida de uniforme ronda todo el tiempo en nuestros campos, ya que un campesino no puede sembrar en el cemento. Pudimos también cotejar que la pobreza no se origina en la pereza, sino por el contrario, es resultado de la desigualdad social, la inequidad y la injusticia. Proseguía Sergio:

*Yo le había enseñado a mis hijos que uno tiene que hacerse respetar y luchar por lo que uno cree. Cuando nos reunimos y les dije que teníamos que irnos porque no podíamos vivir sobre un arsenal, mi hijo mayor me reclamó diciendo que dónde estaba lo que les había enseñado, que a él solo lo sacaban muerto de su tierra, que él se quedaba. Tuvimos que huir y ahora ya no sé si están vivos o muertos.*

### Estructura performática

La o el *performance* (como se le quiera llamar) es una de las prácticas del arte contemporáneo más complejas y sofisticadas. Involucra distintas disciplinas como la música, la poesía, el teatro, el video, la danza y las artes visuales. Se desarrolla como una búsqueda de experimentación y de investigación en la construcción de nuevos lenguajes de expresión. El o la *performance* se la puede considerar como el diseño aplicado de una imagen en movimiento; es decir, una acción enmarcada en un desarrollo tempo-espacial propio. Sobre el análisis performático y su investigación, Reynoso (2006, p. 228) recuerda, desde una visión etnomusicológica, que para Milton Singer "las propiedades formales de las



performances culturales incluyen un límite de tiempo específico con un comienzo y un final, un programa organizado de actividades, un conjunto de ejecutantes, una audiencia y un lugar y ocasión de performance”<sup>2</sup>.

Consideramos debido a lo álgido del tema, que era pertinente realizar un ejercicio en este marco de ideas, pues queríamos resaltar específicamente algunos de estos tópicos. Para ello, se crearon cuatro escenarios, los cuales se pensaron y se planificaron minuciosamente. En estos espacios recreamos algunas imágenes, olores y acciones, las cuales consideramos fundamentales para hacer visible nuestra denuncia. Se realizó un trabajo de estencil con imágenes de niños que jugaban con granadas y armas, situadas en el interior y exterior de los escenarios. También se formó un camino mediante un escrito periodístico reciente de Héctor Abad: *Viaje a Santa Clara, en El Salado, 13 años después de la masacre. Los motivos de Jessica* (Abad, 2013), en el que se da cuenta de lo que acontece en esa población 13 años después de una de las mayores masacres de la década pasada en nuestro país. Esta crónica recuenta lo sucedido a la luz de la historia de una niña que regresó con su familia a su tierra.

2 En los tiempos que corren son muchas las perspectivas ofrecidas sobre la noción de performance, su estructura, marco interactivo, función poblacional y artística. Para el reconocido antropólogo Víctor Turner, por varias décadas conocido como el antropólogo del ritual, los performances culturales son comprendidos como *dramas culturales*, es decir, unas formas de expresividad mediadas por un contexto comunal y comunicacional, las cuales se refieren y emanan de la propia cultura (Turner, 1974). Es importante recordar que la importancia de esta forma de concebir el performance se sitúa al lado de las interacciones culturales como formas teatralizadas. No de modo espectacular, mejor como parte de una forma de *internalización* por parte de los *performers*. Esta concepción procesual, entonces, vendría a formar parte de la subjetividad en la cual la expresividad, el carácter individual, el estilo personal, la habilidad retórica, las diferencias morales y estéticas, y por último las elecciones hechas y preferidas (Reynoso, 2006, p. 227; Turner, 1982), vincularían la “comunicación simbólica” en las diferentes formas expresivas corporales, verbales y gestuales. El performance, entonces es una *ocasión*, es decir, un momento para representar y escenificar un cúmulo de imágenes corporeizadas en una situación llena de aspectos codificados que el espectador debe discernir. El performance también puede ser visto como un campo definido desde un dominio conductual a través de y por su *contexto*, tal como fue la propuesta pionera de Marcia Herndon y Norma McLeod (1980), al vincular el performance antropológico dentro de la música creando una suerte de etnomusicología del performance (Reynoso, 2006, p. 229). Como veremos, algunos de los patrones que trabajamos con los chicos en el taller de experimentación, se establecieron desde la búsqueda o configuración de patrones escenificados a través de imágenes en movimiento, las cuales cimentaron los principios performativos, creando así la estructura lógica y secuencial de esta narrativa, la cual comunicó el drama social vivido en el desplazamiento forzado.

Las performatividades que surgieron de estas exploraciones se convirtieron en la base de nuestra forma de trabajo directo con relación a lo artístico. La interpretación de ambientes, escenas y cuadros corporales situó el centro de nuestras reflexiones, las cuales fueron en un principio verbales y después se tornarían escénicas e instalativas. Los aspectos culturales que concertaron estas acciones procuraron brindar un contexto, el cual, aunque fue doloroso de presenciar, permitió a partir de la diferencia reconocer que como seres humanos compartimos más cosas en común de las que en principio creemos. Tal particularidad contextual evidenció diversas perspectivas de lo social, a partir de la expresividad fuerte que los chicos compusieron con sus propios cuerpos e imágenes culturales recreadas, y a través de olores, colores, atuendos, sonidos y vectores informativos.

### Factores contextuales del performance

En la creación de estos cuatro ambientes interconectados, cada uno de ellos tuvo su propia intencionalidad. En el primero, se pretendió recrear el ambiente campesino mediante la adaptación de su estética; un espacio tranquilo pero cargado de la zozobra que produce estar en una tierra de la cual otros quieren apoderarse, ya sea por su riqueza minera, ya sea por ser un territorio estratégico para la guerra. En ese ambiente, pusimos en escena una cocina de casa campesina con su olor a madera quemada y a café caliente. En la cocina estaba una mujer cocinando acompañada de su sobrino, rodeados todo el tiempo por personas partidarias de alguno de los bandos en conflicto. Esas personas ejercían vigilancia constante sobre la mujer y sobre su sobrino. Esta imagen impactó al público, ya que relacionó una escena anodina con un episodio de violencia dirigida hacia la población civil en medio del conflicto armado.

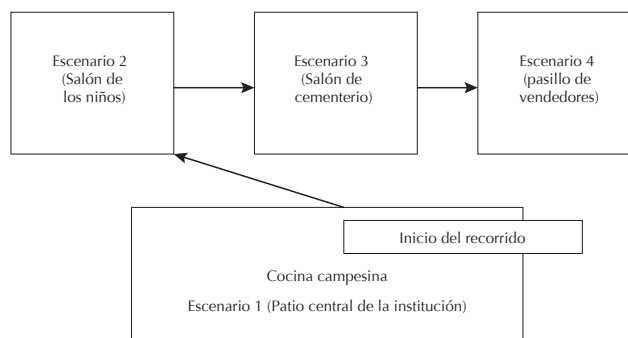
El segundo espacio quiso resaltar la situación de las mujeres y los niños como víctimas primordiales, de acuerdo con las cifras en el conflicto armado colombiano (Rodríguez et al., 2009). De igual manera, quisimos resaltar con un texto repetido de manera dramática en la voz de una de las niñas, la multiplicidad de violaciones de derechos que sufren estas mujeres y sus niños, ya sea por su condición de género, ya por

su alto grado de vulnerabilidad. Se realizó la puesta en escena a partir del montaje de una habitación de niños de primera infancia, con una hamaca, juguetes rotos, madres meciendo y tratando de armar muñecas rotas y arrulladas, olores a bebe y música de fondo; un arrullo tradicional de la región del Pacífico para dormir a los niños (la canción 'Que Bonito ta'umi Niño', interprete: Urpi Barco). Esta escena se acompañó de un texto en boca de una de las niñas actrices: *cuando nos vimos entre aquellos hombres, solo pensábamos que estábamos para ser preñadas. La idea no era ni mala ni buena, sobre todo si se trataba de salvar la vida, el problema era si valía la pena parir hijos para una guerra ¿Cuál? (mujer del Catatumbo).*

El tercer escenario focalizó la muerte como causa de temor permanente en las víctimas. Estas víctimas del desplazamiento, si bien no fueron masacradas, tuvieron que ponerse en constante huida. En este espacio se realizó la denuncia estadística y reflexiva del conflicto. Se escenificó un cementerio con epitafios, en los que se podían leer algunos datos registrados y algunas reflexiones sobre el conflicto. Estos epitafios participantes los pudieron leer en grupo, en un ambiente lleno de olor a flores, música de los arrullos de fondo y estatuas vivientes como mausoleos.

El cuarto espacio recogió la experiencia de miles de personas víctimas del conflicto, quienes terminan en nuestras calles como vendedores ambulantes. Utilizamos en la puesta en escena algunas mercancías y recipientes, e hicimos el montaje de un puesto de venta callejera. Mientras los vendedores ofrecían sus productos al ritmo de la música incidental (la canción *Deja* del grupo Sides-tepper), se creó una dinámica interesante, una *zona de contacto*, la cual vinculó diversas miradas y posibilidades reflexivas, algunas de las cuales fueron filmadas como documentos familiares y otras simplemente interiorizadas bajo la reflexión personal.

**Gráfico 1. Planimetría de ejercicio performático**



Fuente: elaboración propia.

### Conclusión: recuperación de los recuerdos y la memoria histórica

La memoria histórica es un recuerdo colectivo, una evocación volcada hacia el presente del valor simbólico en las acciones colectivas vividas por un pueblo en el pasado. La memoria histórica es una acción que preserva la identidad y la *continuidad* de un pueblo. Es no olvidar lo aprendido, muchas veces con sangre. Es el camino para no repetir errores pasados. Son muchos los que mantienen memoria de lo sucedido a sus familiares, o a ellos mismos, y eso no es poco. Pero si un recuerdo de esta categoría no incluye una visión de conjunto, una reflexión serena sobre las circunstancias que causaron o motivaron los hechos del pasado, entonces ese recuerdo puede resultar solamente un velo que nuble la magnitud de la experiencia.

Ser maestro en Colombia y en América Latina se convirtió en una tarea difícil de asumir, sobre todo si las prácticas no se acoplan a las políticas públicas oficiales. Pensar en estrategias que enriquezcan los ambientes escolares se convierte, entonces, en una tarea puntual que pudimos recrear e interiorizar en nuestro espacio escolar. Es así como la recuperación de los recuerdos y la memoria histórica nace como una alternativa desde el área de artes, en la cual pusimos en contexto nuestra propia historia. Hacer este recorrido de la mano de quienes vivieron fuertes episodios de violencia en torno a la tierra, es poder pensar el país y comprender las múltiples causas del malestar generalizado en la vida ordinaria de una nación atravesada por un conflicto armado de las dimensiones

del nuestro. Por lo tanto, la labor pedagógica produjo un espacio colectivo pertinente y dinámico en el sentido de esta recuperación. Ricoeur (2003), desde una perspectiva fenomenológica de la memoria, encuentra que:

Un primer rasgo caracteriza el régimen del recuerdo: la multiplicidad y los grados variables de distinción de los recuerdos. La memoria está en singular, como capacidad y como efectuación; los recuerdos en plural: se tiene recuerdos (...) A este respecto, los recuerdos pueden ser tratados como formas discretas de límites más o menos precisos, destacándose sobre lo que podría llamarse el fondo memorial, en el que uno puede deleitarse en estados de ensueño impreciso (p. 42).

Por supuesto que los recuerdos y la memoria son susceptibles de ser usados como elementos pedagógicos netos. Lejos de plantear una perspectiva fenomenológica, consideramos que el debate por la indagación de las memorias colectivas/personales considera diversos aspectos de la vida cotidiana de nuestros chicos, maestros y escenarios de participación ciudadana. Tal perspectiva contempla el relato como un punto de partida hacia diferentes horizontes de trabajo práctico a nivel pedagógico. El ejercicio performático sobre el desterramiento forzado propuesto en este espacio es una muestra de ello.

Ver a los chicos creando propuestas para hacer el montaje, comentando las charlas con sus padres con el fin de realizar un conversatorio, escuchando los comentarios sobre la película vista, o apropiándose de las vivencias de Sergio como una experiencia reflexiva, hicieron posible dar cuenta de una experiencia vivida y compartida que, en verdad, dejó muchos aprendizajes en múltiples sentidos, pero fundamentalmente, nos mostró un camino en el que *sí es posible pensar en otra escuela*.

## Referencias

- Abad Faciolince, H. (2013, 8 de octubre). Viaje a Santa Clara, en El Salado, 13 años después de la masacre. Los motivos de Jessica. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/los-motivos-de-jessica-articulo-451309>
- Bonilla, J. I. y Tamayo, C. A. (2008). *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. Bogotá: Centro de investigación y Educación Popular (CINEP).
- Herndon, M. y McLeod, N. (Comp.). (1980). *The Ethnography of Musical Performance*. Norwood: Norwood Editions.
- Ibáñez, A. M. (2008). *El desplazamiento forzoso en Colombia: un camino sin retorno hacia la pobreza*. Bogotá: Uniandes.
- Muñoz Villalobos, V. (2009). *El mar entre la niebla. El camino de la educación hacia los derechos humanos*. Colón, Costa Rica: Luna Híbrida.
- Reynoso, C. (2006). *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización. Vol 1: teorías de la simplicidad*. Buenos Aires: Ediciones S. B.
- Rodríguez, G. C. (Coord). (2010). *Más allá del Desplazamiento. Políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: Uniandes.
- Rodríguez, G. C., Alfonso S. T. y Cavelier, A. I. (2009). *El desplazamiento afro. Tierra, violencia y derechos de las comunidades negras en Colombia*. Bogotá: Uniandes.
- Rodríguez Garavito, C. y Rodríguez, F. D. (2009). El contexto: El desplazamiento forzado y la intervención de la corte constitucional (1995-2009). En Rodríguez, G. C. (Coord). (2009), *Más allá del desplazamiento. Políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia* (pp. 14-35). Bogotá: Uniandes.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta.
- Segura, D. J. (2000) *¿Es posible pensar otra escuela? Polémica educativa 3*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.
- Segura, D. J. (2011). Las urgencias de la innovación. *Revista Interacción*, (10), 15-27.
- Segura, D. J. (2013). El pensamiento científico y la formación temprana: una aproximación a las prácticas escolares en los primeros años, vista desde la ciencia y la tecnología. *Revista Infancias Imágenes*, 12(1), 131-140.
- Turner, V. (1974). *Dramas, fields, and metaphors: Symbolic action in human society*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. Nueva York: Performing Arts Journal Publications.

Ficha técnica

Locación	Escuela Pedagógica Experimental.
Colaboradores	Docentes: Joaquín García-Mayorca y Martha Casas, padres de familia y estudiantes.
Duración	1 hora.
Música	Canción: <i>Que Bonito ta'ami Niño</i> (Urpi Barco) Canción: <i>Deja</i> (Sidestepper) Música incidental.
Textos	Mujer del Catatumbo: "Cuando nos vimos entre aquellos hombres, solo pensábamos que estábamos para ser preñadas. La idea no era ni mala ni buena, sobre todo si se trataba de salvar la vida, el problema era si valía la pena parir hijos para una guerra ¿Cuál? Panfletos de las AUC (autodefensas colombianas)
Escenarios	1. Patio central de la institución 2. Salón de los niños 3. Salón de cementerio 4. Pasillo de vendedores ambulantes.
Escenografía	Performgrafía con ambientación (instalación) de los distintos escenarios, caracterización de personajes, interacción de estos, objetos, estenciles creando un contexto de ruralidad, mortuorio y de realidad social.
Público asistente	Padres, estudiantes, profesores y demás comunidad educativa.



## Diálogo del conocimiento

---

**Patricia y Juan David:**

Gracias por este relato que nos muestra cómo, siguiendo la necesidad de formar, en la escuela se produce conocimiento. Son ustedes maestros que a partir de escuchar a los niños y jóvenes, algo que les inquieta, se proponen transformar lo que hay, no quieren dejar las cosas como están. Entonces inician un proceso de indagación que les lleva a una puesta en escena en la que se involucra toda la comunidad educativa, generando toda una experiencia pedagógica.

El conocimiento que ustedes producen lo escriben en forma de relato, pero es claro que en la escritura ya hay una transformación de lo que sucedió, por eso es una experiencia. Ese es el modo de ser del discurso pedagógico. Como experiencia, además deja ver que es un proceso de creación en la marcha, no hay planeación rígida de lo que se va a hacer, lo cual no quiere decir que no haya rigor, sistematicidad. Ese es otro talante de la pedagogía, en tanto interacción, no susceptible de controlar la realidad y predecirla.

En esta experiencia hay una búsqueda que lleva a los estudiantes a conocer, pero a partir de su propia indagación; allí no hay disciplinas, sino transdisciplinariedad. Lograron un diálogo con otros saberes, como el artístico, en este caso con un concepto complejo como el de *performance*. Esto es parte de una tradición pedagógica que en la escuela se ha olvidado. Aquí hubo que indagar por la historia del conflicto armado y su contexto, en fuentes documentales y testimonios vivos; han logrado así conectar la escuela con la vida.

Solo me queda una inquietud: hubieran podido desarrollar el concepto de desterrados, que se insinúa potente. Gracias en todo caso por mostrarnos, como ustedes dicen, que sí es posible otra escuela.

*Alejandro Álvarez*