

Entrevista a Alexander Ruiz Silva

Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) en el campo de la formación ético-política; estudiante del doctorado en Ciencias Sociales en FLACSO (Argentina); Magíster en Educación; Psicólogo y Filósofo. Co-director del grupo Moralia de investigación.

Pregunta: ¿cuáles crees tú que son elementos clave que uno debería tener en cuenta a la hora de revisar la educación ha contribuido a construir culturas de paz en los diferentes contextos de nuestro país? Digamos que es una pregunta introductoria y ¿cuál crees tú que ha sido o qué elementos tú crees que uno debería como tener muy presentes para evaluar la figura del docente en este proceso?

AR: Bueno, creo que en parte la segunda pregunta responde a la primera, porque cuando uno busca experiencias de educación para la paz en las ciudades o en las zonas rurales, en las regiones, lo que encuentra es justamente a maestros muy comprometidos con su trabajo, que se conciben a sí mismos como constructores de paz y, especialmente, con una vocación de transmitir, a través de su trabajo con los alumnos, un mensaje distinto al de la historia de la violencia a las nuevas generaciones. Yo siempre he encontrado ese tipo de compromiso. Incluso a veces a los maestros les cuesta mucho expresarlo. Es como si lo vivieran, pero a la hora de verbalizarlo no logran saber exactamente qué es lo que los mueve. Y resulta que lo que los mueve es precisamente eso: una necesidad de distanciarse, tanto ellos como su trabajo cotidiano, y también la herencia que dejan en los chicos, de esa historia tan dura, tan nefasta, tan excluyente, tan inequitativa que hemos vivido como sociedad y que todo el tiempo se reproduce de distintas formas.

Entonces, creo que al maestro lo mueve a veces ese cansancio, ese agotamiento, con una sociedad que reproduce y reproduce formas de violencia que a veces las hace más sofisticadas, que las nombra de distintas formas, pero que siguen siendo las mismas. Y creo que al maestro, ese cansancio, esa inquietud lo hace pensar: '¿Cuál es mi papel en el mundo?', incluso más allá de '¿Cuál es mi papel en este contexto en particular?'. Es como un '¿Cuál es mi papel en el mundo?', '¿A qué me voy a dedicar?'.

Como cuando enseño biología, ¿qué voy a hacer? ¿Voy a enseñar la célula y no voy a salir con los chicos a mirar lo que pasa en la cuenca del río y no voy a pensar con ellos qué significa que este río estuvo sembrado de minas y qué...? Es decir, como que el contexto le dice: 'Tienes que aprender de la historia de todos, tienes que aprender de la historia de las generaciones que te antecedieron y tienes que asumir una responsabilidad distinta con lo que haces cotidianamente'. Yo creo que ese llamado está ahí presente y me parece un llamado muy heroico. Yo sé que esos son términos que normalmente no nos gusta usar porque las palabras víctima, victimario, héroe, todas esas cosas están tan plagadas de sesgos, pero a mí me parece en sí mismo heroico alguien que apuesta por cambiar el mundo, y apuesta por cambiar el mundo en ese entorno en el que cotidianamente se mueve, en el que quizás creció también su familia, y esa es una apuesta vital.

Yo creo que lo que hay ahí es una vitalidad tremenda en esas maestras que parecen invencibles. Cuando uno a veces habla con una maestra... no recuerdo el nombre de una de las profesoras que había trabajado con Educapaz, quizás tú sí te acuerdes, pero en esas conversaciones cuando fui a visitar la experiencia Villanueva, ahí en Valencia, con Juana y con su equipo de trabajo, había una profesora que venía de trabajar en Cartagena, una profesora muy activa, y que venía trabajando con ustedes en muchos proyectos en redes. Yo escuchaba a esa profesora, una profesora ya mayor que yo en edad y que había sido maestra 30 años y que tenía esa energía, como si acabara de salir de la facultad, acabara de llegar a una escuela y acabara de empezar con todas las ganas del mundo a hacer lo que quería hacer y lo que había soñado. Después de que una persona ha hecho 30, 35 años su trabajo como maestra y que se sienta movida de esa forma, a seguir tocando vidas, a seguir tratando de paliar la desigualdad en la cotidianidad con los niños en el mensaje que les transmite y trabajando con comunidades de niños en sectores muy populares... Bueno, eso a mí me parece heroico, eso a mí me parece de una vitalidad que, digamos, le da a uno mucho impulso, muchas ganas de seguir haciendo lo que hacemos, que es trabajar en una dirección parecida.

NICNA CAMARGO: Totalmente. Digamos, te voy a contar un poquito cómo hemos planteado la

estructura y el objetivo de ese primer capítulo en el que me gustaría que profundizáramos. El objetivo de este primer capítulo es comprender cómo las apuestas de construcción de paz y construcción de memoria desde la escuela han confrontado y resistido tanto a las afectaciones generadas por el conflicto armado como a otras formas de violencia asociadas con el racismo, la discriminación, la desigualdad y la violencia de género; violencias generadas por la no aceptación de las diferencias políticas, culturales, identitarias, etcétera. Y este subcapítulo, o este apartado específico, habla sobre las afectaciones y violencias producto del conflicto armado en el territorio, en las personas, en el medio ambiente y en la escuela; y memoria, verdad y reconciliación desde la escuela e historias de resiliencia. Digamos, en ese contexto...

Pregunta: ¿Cuáles crees tú que podríamos considerar como momentos hito de esta construcción de una pedagogía para la memoria, para la reconciliación, para el reconocimiento –que ha sido difícil y, en muchas ocasiones, quizás incluso todavía parcial– del conflicto que ha habido en el país en la escuela, al interior de la escuela, en el currículo, en la cotidianidad de ciertas asignaturas? ¿Cuáles crees que han sido momentos hito y también experiencias que tú consideras, por lo que conoces, incluso tuyas, que puedan ser un referente importante para ver cómo han evolucionado estas pedagogías?

AR: En Colombia ha habido varios intentos, algunos fallidos, de trabajar estos temas que yo enmarcaría, en términos muy amplios, como temas de formación ética y política. Entendiendo que se trata de cosas distintas, pero que están relacionadas, y que están fuertemente relacionadas. De hecho, cuando las separamos demasiado, cuando las distinguimos demasiado y optamos por uno de esos dos caminos, la formación ética o la formación de carácter más político, ahí empezamos a encontrar una serie de problemas.

Voy a contar una historia muy esquemáticamente porque es una historia larga sobre la cual, de hecho, actualmente estoy escribiendo. Cuando uno analiza la política pública en educación –que no necesariamente es solo lo que ha emanado del ministerio, sino cómo se han ido configurando objetos de interés común en la formación ética y la formación política–, nos encontramos, por ejemplo,

en los 90, con un fuerte énfasis, un fuerte interés en el tema de los valores y de los valores cívicos. Y ahí aparecieron organismos internacionales que nos son realmente cercanos, incluso porque después algunos de nosotros nos comunicamos con ellos. Apareció el grupo de educación en valores, lo que llamaban –a ver si me acuerdo de la sigla en catalán– el grupo de educación moral, el grupo de investigación en educación moral de la Universidad de Barcelona, compuesto por Miquel Martínez, Yosef Pusch, María Rosa Buxarraiz, Jaume Trilla Bernet, entre otros investigadores que en España se habían dedicado al tema de la educación ciudadana, pues porque ellos también venían de una larga tradición, de una dictadura muy larga, y habían vuelto a la democracia. En los 90 para ellos había sido una década muy importante en esa transición hacia la democracia y habían puesto el énfasis en eso.

Eso llegó, a través de la OEI, a casi todos los países de América Latina. Entonces, ellos lograron posicionar un discurso, y aquí había como una orfandad de teorías y, sobre todo, de cómo pensarlo pedagógicamente. Entonces, eso llegó con cierta fuerza y tuvo un coletazo muy importante a fines de la década de los 90, porque algunos de los conceptos que estaban circulando en esos libros que ellos traían, en esa bibliografía que se compartía y que los ministerios de educación de los países de América Latina asumían casi que en forma de asesoría –porque ellos se volvieron asesores a través de la OEI, del trabajo que se hacía en los ministerios–, eso puso de presente cosas que aquí solían generar cierto rechazo.

Por ejemplo, hablar de educación política en un país con un largo conflicto armado genera cierta resistencia, ya que cualquier cosa que suene a formar o ideologizar a la gente, hace que la palabra ‘política’ siga siendo una muy mala palabra. Se cuestiona el hecho de hablar de educación política, como si la política fuera un ámbito profesional que goza de muy buena fama, y además se argumenta que cualquier sesgo político impide a los chicos tener un abanico de opciones para ejercer la libertad. Entonces, claro, esos términos generaban mucho ruido. En cambio, los que aludían al tema de la personalidad, del carácter, de la formación individual, esos sí tenían más fuerza, estaban desde ideologizados. Por eso es que, entre fines de los noventa y comienzos del 2000, la perspectiva de

la formación moral, y especialmente del desarrollo moral, la perspectiva psicologista del desarrollo moral, logra tener tanta entrada. ¿Por qué? Porque la perspectiva psicologista del desarrollo moral –vía Piaget, vía Kohlberg– ponía énfasis en el sujeto, en el individuo, en sus capacidades, en sus posibilidades de desarrollo individual. Y eso le quitaba el ruido de lo político, de lo colectivo, de lo participativo, de lo que, además, pudiera connotar cierta pugnacidad social.

Entonces, claro, al optar por ese camino, por el camino del desarrollo moral, esos elementos que generaban ruido a la formación ética y política se neutralizaban. Lo que pasa es que eso se volvió un problema, porque lo que terminó pasando es que el discurso de las competencias ciudadanas, de esa discusión en la que participamos muchos, ponía todo el énfasis en el desarrollo moral del individuo. Lo cual era una contradicción, porque no se puede pensar la formación ciudadana, o las competencias ciudadanas, si no se piensan políticamente, es decir, no se pueden pensar despolitizadamente, no se pueden pensar sin considerar que el individuo es un sujeto de derechos. ¿Y qué significa que es un sujeto de derechos? Que vive en una sociedad de derechos, en un Estado social de derecho; es decir, que los derechos implican cierta exigencia de reciprocidad, y que, además, defender los derechos significa valerse del derecho de los otros para cuidarlo, para protegerlo, para observarlo.

Sin embargo, este elemento de pensarse el sujeto de derechos fue periférico, porque eso ya implica pensar en colectivos y en la idea de la reciprocidad. Y tuvimos una década que yo podría llamar la década perdida, porque fue la década en la que lo que importaba era el sujeto moral y el desarrollo moral del individuo.

Yo no digo que eso no sea importante, pero afirmo que si eso es lo único importante, el mensaje que se transmite es que vamos a resolver el asunto de la formación moral y política, de la formación ética y política, resolviendo el problema del sujeto que toma decisiones, del individuo que toma decisiones y las toma por sí mismo. Entonces, fíjense que eso tenía una razón de ser: había prejuicios, había resistencias. Además, el discurso de los derechos humanos en Colombia, históricamente, si uno lo mira en perspectiva histórica, pareciera que es el

discurso de las izquierdas, que la reivindicación de los derechos siempre viene de los movimientos progresistas. En un país con tanta desigualdad y tanta violencia, los derechos son algo reivindicado por aquellos a los cuales se les suelen violar. Entonces, obviamente, una enorme cantidad de personas estigmatizadas por ser de izquierda, un partido político exterminado militarmente porque estaba reconocido como de esa línea ideológica, generaron que esa idea de la reivindicación de los derechos generara en esta sociedad, durante mucho tiempo –y creo que todavía hoy–, muchas resistencias institucionales.

Es decir, si uno les hablaba a los rectores o a algunos maestros sobre el tema de los derechos, inmediatamente decían: ‘Ojo, pero también los deberes’. Es decir, de alguna forma te decían que los derechos están condicionados, que son algo que se merecen. Las personas se merecen los derechos, o sea, tienen que hacer algo para obtenerlos. Pues claro, esa es una concepción errónea porque asume que los derechos son moneda de cambio, o sea, que no son una construcción histórica, social y cultural, y que es un legado de la humanidad, sino que es algo que hay que ganarse a fuerza de hacer otras cosas, de comprometerse con ciertas orientaciones o alineamientos institucionales.

Entonces, esa cultura de los derechos, una cultura muy precaria, hacía que el discurso mismo de los derechos no tuviera lugar en la escuela, o que, donde lo tenía, lo tuviera seccionalmente. Y, como les digo, todavía hoy es así. O sea, todavía hoy hay una enorme resistencia frente a eso. Por eso es que el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos, el Plan E, fracasó. Pero no fracasó porque estuviera mal pensado o mal orientado, sino porque, desde un comienzo, se pensó para que tocara todos los ámbitos de la sociedad, especialmente la escuela, pero nunca tuvo ‘querientes’, es decir, nunca hubo instancias que permitieran hacer seguimiento y acompañamiento a los procesos de educación en derechos en las escuelas. Entonces, se quedó como letra muerta. Y de ahí pasamos a un discurso sobre la convivencia. Fíjense que este país da como esos bandazos y los da muy en función de la coyuntura. Cuando estábamos hablando de procesos de paz, y de eso como en el primer gobierno de Santos, cuando se empezó a hablar del proceso de paz y de la necesidad de construir un proceso de paz con

las FARC...

El tema de la convivencia empezó a aparecer también en el discurso de la política pública, y las escuelas empezaron a pensar en proyectos de convivencia. Y los proyectos de convivencia, básicamente, volviendo a tu pregunta inicial, el mensaje que estaban tratando de posicionar era que la escuela debía detener la lógica reproductora de la violencia; es decir, la convivencia como aquello que nos impide seguirnos matando, como hacer cosas para poder tolerar la diferencia, para podernos tolerar a nosotros mismos, para poder aprender a vivir con lo que es distinto y con lo que no necesariamente se corresponde con mis hábitos, con mis intereses, etcétera. Ahí el énfasis se puso en eso. Y cuando pensábamos la educación para la paz, pensábamos en la educación para la convivencia, pero la convivencia en un sentido negativo: lo que no tenemos que seguir haciendo para que esta sociedad no siga reproduciendo ese ciclo de destrucción. Y está bien, era lo que había y era la manera como estábamos entendiendo el asunto.

De ahí, ligar esto a la educación para la paz fue muy sencillo, porque la paz requiere más cosas. La paz no solamente requiere que podamos detener al infractor, que podamos neutralizar a los infractores y que podamos detener la cadena de reproducción de violencia, sino que la paz requiere que se construyan escenarios distintos de convivencia –ahí sí, de convivencia–, que se construyan escenarios distintos de comunicación, que los proyectos de vida de las personas tengan lugar, tanto los proyectos individuales como los proyectos colectivos, sus orientaciones sexuales, sus preferencias, su cultura ancestral, es decir, que esa diferencia que siempre hemos tenido y que siempre hemos portado en nosotros, en nuestro cuerpo, en nuestras costumbres, no se siguiera negando.

Entonces, ahí ya estamos hablando de un concepto de paz distinto: la paz como acción, la paz como inclusión, la paz como respeto, la paz como reconocimiento. Y yo creo que esa transición de esa convivencia de ‘no matarnos’, de ‘no hacer cosas para seguirnos matando’, a reconocernos, la marcó el proceso de paz y la creación de las instancias del Sistema Integral de Justicia, Verdad, Reparación y No Repetición. Pero no es porque ellos lo hayan hecho automáticamente, no es porque se

haya creado una conciencia nacional alrededor de su misión, sino porque empezó a haber un cambio cultural alrededor de su trabajo, un cambio que me parece muy lento, porque los cambios culturales siempre son muy lentos. Pero cuando empezó a hablarse de la necesidad –y eso en todo el sistema, no solo en la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas, en la JEP o en la Comisión de la Verdad, en las tres instancias–, lo que se ponía presente en todas ellas era la necesidad del esclarecimiento de la verdad. Y esa consigna del esclarecimiento de la verdad no es una consigna vacía, sino que implica un trabajo de recuperación de las historias de la gente, del pasado de la gente, finalmente, de la memoria.

Así es, las memorias colectivas empezaban a tener lugar en los distintos espacios sociales e institucionales. ¿Por qué? Porque no se puede esclarecer la verdad si no se recupera la versión de los vencidos. No se puede recuperar la verdad si no se les da la palabra a las personas que han padecido la violencia, la violencia extrema, cualquier forma de violencia. Si no se escucha esa voz, si esa voz no tiene una historia para contar –y esa historia a veces es transgeneracional–, entonces, poner de presente la idea del reconocimiento, pasar del ‘no matarnos’ al ‘reconocernos’, implicaba escucharnos, escuchar esos relatos, darles lugar a esas historias y poder construir desde ahí. Es decir, si no negamos la manera como nos hemos hecho daño, si le damos a eso protagonismo, quizás entonces podamos pensar que necesitamos otras formas de vida, quizás entonces podamos pensar que no necesitamos más de eso, porque eso no nos permite construir un proyecto vital, ni individual ni colectivo.

Y creo que por eso el tema de la memoria no es solo un tema de moda conceptual, de la academia que se piensa el tema de la memoria colectiva y empieza a revisar en la historia del pensamiento occidental que Maurice Halbwachs habló de eso en los años 30 del siglo XX y que después otros teóricos... Sí, todo eso es muy interesante y eso hay que leerlo y hay que entenderlo. Pero creo que el tema de la memoria aquí entró no tanto por una necesidad de apoyo intelectual para comprender ese tema tan complejo, sino por la necesidad de que escucháramos nuestras versiones del pasado, para poder esclarecer eso que nos había pasado, para poderle dar lugar a la verdad. Y eso a mí me parece

súper valioso porque entró por el ámbito de la experiencia humana, por una necesidad tremenda de que esas voces pudieran tener lugar.

Y eso llegó así a la escuela, y hemos visto que no es posible pensar la reconciliación si en la escuela no tienen lugar las historias de las generaciones anteriores. No podemos pensar ningún proyecto de reconciliación si no le damos lugar a la verdad, si no esclarecemos lo que nos pasó y lo que permitimos que nos pasara. Entonces, ese vínculo es muy fuerte, muy estrecho. Sin memoria no hay reconciliación. Y todo eso, si ustedes quieren, es convivencia pacífica, pero ahora llena no solamente de contenido y de sentido, sino de experiencia, de experiencia y de relato. Entonces, ya aquí la cosa se complejiza más, y me parece que de lo que se trata no es de simplificarlo para entenderlo, sino de mostrarlo en su complejidad, porque tiene muchas aristas, porque tiene muchos elementos que se articulan o que se pueden articular. Entonces, me parece que por ahí podría ser. Y ahora les cuento una experiencia.

Ya que me pedías que te contara una experiencia, te cuento una que tiene que ver con estos aprendizajes, es decir, cómo trabajamos un tema de interés para la humanidad de manera contextualizada. Desde el año pasado estoy trabajando un proyecto en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), que es la escuela de la Universidad Pedagógica Nacional, la escuela primaria y secundaria, donde muchos de nuestros estudiantes hacen sus prácticas profesionales, sus prácticas pedagógicas. Tenemos un vínculo muy estrecho con el IPN, no solo porque es la escuela de la universidad y su funcionamiento depende de la UPN, sino porque hay sinergias muy importantes en términos de los proyectos formativos.

Yo había conocido la experiencia de unas escuelas públicas y privadas en Bogotá, tres años atrás, que habían trabajado un proyecto con la Casa Ana Frank de Ámsterdam. La Casa Ana Frank de Ámsterdam tiene una filial en Buenos Aires, que es la Casa Ana Frank para América Latina. Los conocí a partir de que me invitaron a una socialización de una experiencia de formación en enseñanza de la historia. Enseñanza de la historia, en este caso, enseñanza de la historia de la emergencia del nacionalsocialismo en Alemania, el Holocausto nazi, todo construido desde la narración de Ana Frank en su diario. Toda esa experiencia de ella y

la experiencia familiar escondidos en el anexo de una casa en Ámsterdam, viviendo esa historia tan difícil y finalmente siendo descubiertos y llevados a un campo de concentración donde mueren todos menos el padre. Pero todo esto que ella cuenta, una niña de 14 y 15 años –porque cumple los 15 años en cautiverio–, toda esta historia contada por una niña, una adolescente, que le dice al mundo qué significa el horror de la guerra.

Esto fue muy fuerte, con mucha vinculación y mucha sensibilidad. Los chicos contaban esta historia y montaban una instalación con unos plotters que representaban visualmente la historia y los contextos de la época. Me impresionó y me impactó mucho, me pareció sumamente interesante. Sin embargo, yo veía que el conflicto armado interno colombiano entraba al final, como en una última instancia, donde se decía: “Aquí también hemos padecido situaciones de violencia histórica tremenda. Entonces, nuestra historia parecía un anexo, no como un coletazo de violencias mayores, relacionadas con las violencias del siglo XX. Se me ocurrió que podíamos crear algo que nos permitiera conocer esa historia a través del recurso literario de una narración contada por una niña de 14 o 15 años, y así ligarlo con nuestras propias vivencias y buscar recurrencias. Las violencias todas son distintas, todas tienen contextos históricos distintos, todos tienen causalidades distintas, acontecimientos específicos, pero a veces tienen recurrencias, pero a veces uno puede identificar como algún tipo de injusticia común o sesgos o formas de pensamiento excluyentes, binarios, buenos o malos, blancos y negros, nazis y judíos, aliados y bueno, en fin. Y a veces unas simplificaciones terribles.

Así, comenzamos a leer con alumnos de noveno grado el diario de Ana Frank, intercalando apartes de uno de los tomos del informe de la Comisión de la Verdad, específicamente el tomo titulado “No es un mal menor”. En él, muchos adultos relatan parte de su infancia, incluyendo el asesinato de sus padres, el momento en que vivieron el desplazamiento forzado y otros fenómenos vinculados con la violencia política, como torturas, desplazamientos, asesinatos, bombardeos y minas antipersona. Así, comenzamos a leer el texto, aclarando a los alumnos que se trataba de dos temporalidades y contextos históricos y culturales distintos, pero que intentaríamos encontrar puntos en común entre

las voces de esos jóvenes y la de la narradora de 1943. Entonces, surgieron elementos muy interesantes. En la reflexión sobre la situación judía de mediados del siglo XX, surgió la mención de que Israel estaba masacrando a los palestinos. Era imposible no mencionar lo que estaba sucediendo, omitir semejante situación. Intentamos demostrar que el problema no es una cuestión de buenos y malos, o de blancos y negros, ni que quienes hoy son victimarios antes fueron víctimas, sino que es mucho más complejo. Intervienen distintas instancias: una cosa es un gobernante o un gobierno autoritario de derecha; otra, el Estado que gobierna ese gobernante; y otra, el pueblo que vive bajo ese Estado. Por lo tanto, decir “los judíos masacran a los palestinos” es una falacia de conexión directa que identifica a Netanyahu con el pueblo judío, presentando a este último como un pueblo masacrador. Se comete así un grave error al realizar identificaciones simplistas. Por lo tanto, la masacre contra el pueblo palestino probablemente es condenada por la mayor parte del pueblo judío. El Estado israelí actual la avala, y el gobierno israelí es responsable de esos crímenes de guerra. Establecer estas distinciones y vínculos ha sido fundamental en el proceso de formación de los alumnos. Además, hemos integrado a este proceso no solo la lectura de textos y el análisis de noticias que muestran la persistencia de estas formas de violencia histórica, sino también la posibilidad de conversar con actores directos, con personas que han vivido estas situaciones. Este año, con el mismo grupo, ahora en décimo grado, con quienes seguimos trabajando con el diario y leyendo apartes del informe de la Comisión de la Verdad, hemos añadido la visita a la escuela de grupos de víctimas, personas que han padecido la violencia política. Nos visitarán las hermanas del Colectivo 82, cuyos integrantes fueron desaparecidos de la Universidad Distrital y la Universidad Nacional en 1982, cuando eran estudiantes militantes del M-19. Ellas compartirán su labor para mantener viva la memoria y el recuerdo de esas vidas. También contaremos con la presencia de Doris Tejada, una de las madres de Soacha, la única a quien no se le habían entregado los restos de su hijo, recuperados la semana pasada de una fosa común en el Copey. Llevaba catorce años esperando la entrega e identificación de los restos. Sabía dónde lo habían enterrado, pero al estar en una fosa común con más de sesenta personas, la identificación fue un proceso largo y complejo. Los alumnos tendrán

la oportunidad de conversar con ella. Estas son algunas de las actividades que realizaremos. De esta manera, los alumnos tienen la oportunidad no solo de analizar un acontecimiento histórico mundial de gran impacto para la humanidad, sino también de conocer y comprender su propia historia a través de los testimonios de quienes narran sus experiencias.

Esto se asemeja a lo que hace Ana Frank en su diario. Además, tendrán la posibilidad de hablar directamente con testigos de esta historia. Obviamente, este tipo de formación, al analizarlo en perspectiva, revela que la memoria se transforma en una memoria viva. Hablar de paz y reconciliación implica reconocernos en esos relatos, y este reconocimiento conlleva a su vez el reconocimiento de historias familiares y de la sociedad a la que pertenecemos. De esta forma, el mensaje deja de ser meramente abstracto y se traslada al ámbito de la experiencia. Sumado a esto, la construcción de un referente artístico y estético, como el jardín de la memoria que los alumnos crearán en la escuela, para el cual ya están definiendo el lugar, le otorga una materialidad concreta a este proceso. Existe un espacio significativo, un lugar de la memoria, que los alumnos pueden regar, cuidar y visitar diariamente mientras están en la escuela. Este espacio se complementa con una exposición, una instalación artística que rinde homenaje a la memoria de las víctimas y que dialoga con la instalación de Ana Frank, así como con la que construiremos junto con los profesores de arte de la escuela. Este es solo un ejemplo, pero ¿qué nos ha enseñado la experiencia de trabajar en investigación, docencia y escritura sobre estos temas? Que no se trata solo de temas. Por supuesto que lo son, pero ante todo son experiencias, memorias, historias, relatos, formas de configurarnos subjetivamente. En efecto, son apuestas vitales. Así, cuando todos estos elementos interactúan, la experiencia formativa comienza a interiorizarse, a asumirse. Lo que ocurre aquí trasciende el simple aprendizaje; se están viviendo experiencias significativas para la vida. De estas interacciones emerge un mensaje que no es impuesto ni transmitido por alguien, sino que se construye colectivamente. Quería presentar este ejemplo porque considero que reúne muchos de los elementos que mencionabas, relacionados con la memoria, la verdad, la reconciliación y la construcción de paz. Es notable que en este tipo de experiencias es muy difícil que los alumnos se burlen

o se agredan entre sí, pues tales comportamientos no tienen cabida.

Así, cuando los alumnos participan activamente en una experiencia como esta, incluso las formas de agresión más comunes en la comunicación humana, como el sarcasmo, las indirectas, la envidia, entre otras, comienzan a ser objeto de reflexión y cuestionamiento. Se replantea cómo nos vinculamos con los demás, cómo escuchamos lo que nos dicen y por qué, cuando alguien que habitualmente no participa levanta la mano y expresa algo, todos debemos prestar atención. Precisamente, se trata de que quienes no han tenido voz comiencen a tenerla, tal como se observa en las lecturas, donde aquellos que antes carecían de voz empiezan a ser reconocidos. Considero que esto impacta profundamente la vida de las personas.

NICNA CAMARGO: Sí, mientras te escuchaba, pensaba que también es una forma de introducir en la escuela un diálogo social muy distinto. No solo se conoce la experiencia directa, sino que se establece un diálogo de aquellos que, de otra forma, serían improbables, como el diálogo entre un estudiante del Instituto Pedagógico Nacional y una madre víctima en Soacha. Un diálogo necesario, pero poco probable fuera del ámbito escolar, lo cual me parece sumamente valioso.

NICNA CAMARGO: Creo que eso es todo, Alex. Teníamos otra pregunta, pero considero que ya la has abordado. Permíteme revisar... Sí, efectivamente. Creo que lo único que te pediría es si...

Pregunta: (...) tienes alguna recomendación que hacernos, digamos algo que sí o sí debería referenciarse en esta publicación, alguna, digamos de nuevo algún hito específico que tú sientas que es muy importante mencionar, una experiencia en Colombia que te parezca muy relevante e incluso, como te decía, como recomendaciones, no sé, de tus propias publicaciones, o sea, cosas que uno debería tener en cuenta si está haciendo como ese recuento de lo que ha sido como este movimiento, digamos, de docentes que se ha preocupado por hacerle frente a las violencias del conflicto específicamente.

AR: Considero dos aspectos, basados en la experiencia personal. Primero, como sociedad,

hemos producido una enorme cantidad de formas simbólicas, narrativas y artísticas para interpretar, representar y expresar lo que nos ha sucedido. Al examinar este vasto acervo cinematográfico, de artes plásticas, teatro y literatura —que incluye una gran cantidad de novelas, incluso dentro del género infantil y juvenil, fuertemente marcado por temas de violencia política—, se observa una riqueza que, aunque a veces parezca dispersa, es abundante y fácilmente identificable. Al acercarme a estas formas de representación y expresión, he encontrado un gran valor y he podido utilizarlas en experiencias educativas y formativas. Esto incluye fragmentos de obras literarias, entrevistas y fotografías de destacados fotógrafos que han documentado el conflicto armado y el desplazamiento, entre otros temas.

En este proceso, se encuentran recursos valiosos y, a menudo, se obtiene fácilmente el permiso para utilizarlos, pues existe un interés general en divulgar las obras. Esto enriquece la perspectiva, ya que trasciende la simple explicación o narración de los hechos y ofrece diversas formas de contar a través de la imagen, otras expresiones de la palabra y distintas elaboraciones. Los estudiantes valoran enormemente este enfoque. En mi experiencia, al crear material didáctico, siempre busco en las artes insumos y materiales que me permitan trabajar los distintos matices de cómo las personas enfrentan la adversidad y superan situaciones de manera colectiva o a través de la solidaridad. Existen muchísimos ejemplos. Por lo tanto, considero fundamental buscar recursos en la literatura, la fotografía, los documentales y el cine, e integrarlos en las prácticas educativas, pues contamos con un enorme y valioso acumulado cultural que no podemos desaprovechar.

Considero que, desde la educación, tenemos la responsabilidad de utilizar y dialogar con este tipo de recursos. En mi experiencia, resulta fundamental buscar estos apoyos, recursos y posibilidades. Por otro lado, creo que la voz de las personas que han padecido o enfrentado situaciones difíciles no debe limitarse al momento inicial de comprensión de lo sucedido, sino que debe extenderse a momentos más propositivos. En este sentido, sugiero que el capítulo de prospectivas incluya las voces de maestros y niños que expresen sus deseos y anhelos para el futuro, así como los mensajes que

han logrado construir, configurar o extraer de sus experiencias. ¿Qué les dicen estas experiencias? ¿Qué les enseñan? Por lo tanto, propongo que estas perspectivas no se construyan únicamente a partir de las valiosas recomendaciones de expertos, que también son necesarias, sino que incorporen las voces de quienes tienen algo que decir y proponer gracias a sus experiencias significativas y valiosas, y que desean compartir sus mensajes para que otros los escuchen y se sensibilicen con ellos. Esta sería otra recomendación puntual: dar voz a los niños y maestros en esta instancia.

NICNA CAMARGO: Súper, Alex. Muchísimas gracias.

No, con mucho gusto, Nicna. Por supuesto. Además, en una conversación más informal, uno recuerda otros detalles. Si bien valoro y disfruto el ámbito académico, preparar conferencias, charlas y clases de doctorado, considero que a menudo no se le da

suficiente espacio al intercambio de experiencias entre maestros, a aquello que nos ha afectado profundamente al conocer el trabajo de otros. Este intercambio es sumamente valioso y fundamental para la construcción de nuevas ideas. Siento que el proyecto que ustedes están desarrollando se basa precisamente en ello. De hecho, al escucharte describir las tres partes del trabajo, me imaginé la gran cantidad de trabajo y experiencia que hay detrás, el trabajo colaborativo con maestros y niños. Estoy seguro de que será un gran proyecto y me gustaría mucho ver los resultados. Les agradezco que me mantengan al tanto. De hecho, estamos trabajando con 20 personas de diferentes lugares, cada uno escribiendo un subcapítulo. Será una producción de un gran equipo. ¡Buenísimo! Tengo muchas expectativas. Alex, te mando un abrazo y saludos a tu esposa. Le diré que ya hemos terminado. Un abrazo.