

# **Una nueva escuela para nuevas vidas: Territorios sensibles estudiantiles que narran corporalmente las violencias del conflicto armado colombiano<sup>1</sup>**

**A new school for new lives: Sensitive student territories  
that corporeally narrate the violence of the Colombian  
armed conflict**

**Uma nova escola para novas vidas: territórios  
estudantis sensíveis que narram corporalmente a  
violência do conflito armado colombiano**

[Artículo de Revisión]

**Irene Montoya-Rivera<sup>2</sup>  
Ana Sabrina Mora<sup>3</sup>**

Recibido: 18 de junio del 2024  
Aceptado: 21 de agosto del 2024

---

<sup>1</sup> Artículo de reflexión que hace parte del acervo teórico de una investigación doctoral en curso, adscrita al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), denominada: "Geografías del ser, el deambular y el evocar: Territorios sintientes corporizados por estudiantes de comunidades educativas de Bogotá, en relación con los desplazamientos que emergen del conflicto armado en Colombia, como vía al re-existir". Un trabajo investigativo realizado con estudiantes del Colegio OEA IED, de la ciudad de Bogotá, dirigido por la maestra Ana Sabrina Mora. Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Argentina. Investigación en curso iniciada en febrero de 2022

<sup>2</sup> Doctoranda en Ciencias de la Educación -Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina), Docente Secretaría de Educación Distrital, Investigadora adscrita al grupo Corporeidades, Géneros y Educación avalado por el IDEP ante Minciencias, y a la Red Nacional del Cuerpo "El Giro Corporal". Bogotá, Colombia. Correo electrónico: [mmontoya@educacionbogota.edu.co](mailto:mmontoya@educacionbogota.edu.co); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5594-8136>

<sup>3</sup> Doctora en Ciencias Naturales (orientación Antropología). Docente Universidad Nacional de La Plata (UNLP, Argentina). Coordinadora del Grupo de Estudio sobre Cuerpo (GEC-UNLP) Investigadora -del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Correo electrónico: [sabrimora@gmail.com](mailto:sabrimora@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5793-8882>

Citar como:

Montoya-Rivera, I., & Mora, A. S. (2025). Una nueva escuela para nuevas vidas: Territorios sensibles estudiantiles que narran corporalmente las violencias del conflicto armado colombiano. *Cuerpo, Cultura Y Movimiento*, 15(1), 133-146. <https://doi.org/10.15332/>



## Resumen

En este artículo se comparten reflexiones vinculadas a los postulados teóricos de una investigación doctoral en curso, que establece los modos en los que una nueva escuela posible puede gestarse alrededor del ser, como forma de contrarrestar las afectaciones y violencias que nacen del conflicto armado colombiano, encarnándose en las historias de vida de estudiantes de escuelas urbanas. Desde allí, emerge la noción de la escuela como un territorio experiencial y sensible que ha de abogar por la producción de saberes desde el cuerpo y lo sintiente, articulándose con la historia de vida personal y familiar de los estudiantes, en conexión con la historia del país mismo. Reflexión que contribuye al entendimiento del conflicto armado y el modo en que este produce afectaciones subjetivas que pueden ser agenciadas a través de prácticas corporales que posibiliten hacer conciencia de lo vivido para re-existir.

**Palabras clave:** narración, cuerpo, violencia, escuela, afectividad, pedagogía de la memoria.

## Abstract

This article shares reflections linked to the theoretical postulates of a doctoral research in progress, which establishes the ways in which a new possible school can be conceived around the self, as a way to counteract the affectations and violence of the Colombian armed conflict, embodied in the life stories of urban school students. From there emerges the notion of the school as an experiential and sensitive territory that has to advocate for the production of knowledge from the body and the feelings, articulating through the personal and family life history of the students, in connection with the history of the country itself. This reflection contributes to the understanding of the armed conflict, and the way in which it produces subjective affectations that can be managed through bodily practices that make it possible to become aware of what has been lived in order to re-exist.

**Keywords:** narration, body, violence, school, affectivity, pedagogy of memory.

## Resumo

Este artigo compartilha reflexões vinculadas aos postulados teóricos de uma pesquisa de doutorado em andamento, que estabelece as maneiras pelas quais uma nova escola possível pode ser gestada em torno do eu, como forma de neutralizar os afetos e a violência que surgem do conflito armado colombiano, encarnando-se nas histórias de vida de alunos de escolas urbanas. A partir daí, a noção de escola emerge como um território experiencial e sensível que deve defender a produção de conhecimento a partir do corpo e do sensível, articulando-se com a história de vida pessoal e familiar dos alunos, em conexão com a história do próprio país. Reflexão que contribui

para a compreensão do conflito armado e da forma como ele produz afetações subjetivas que podem ser agenciadas por meio de práticas corporais que possibilitam a tomada de consciência do que foi vivido para voltar a existir.

**Palavras chaves:** narração, corpo, violência, escola, afetividade, pedagogia da memória

## Introducción

La guerra ha sido una tradición en la historia de nuestro país; un hábito del que ha sido imposible despojarse, que ha logrado invadir casi todas las esferas y escenarios del territorio. El conflicto armado colombiano gira alrededor de las historias de vida de un sinnúmero de habitantes de la Nación, que en diferentes tiempos, lugares y generaciones han sido marcados por su huella dolorosa, encarnándolo de manera genealógica para comprenderlo como “una forma de apropiación de la propia vida de uno” (Ricoeur, 1996 citado por Planella, 2006, p. 268). En este proceso se producen relatos corporizados interpretables bajo el marco de condiciones sociales particulares. De este modo, el conflicto armado se encarna en nosotros corporalmente (Montoya-Rivera, et. al., 2023), haciéndose parte intrínseca de las historias de vida.

Panorama que ambienta el ámbito indagativo de una propuesta doctoral en curso, que se pregunta por los modos en que se encarnan los territorios sintientes corporizados de un grupo de estudiantes de secundaria y de jóvenes docentes en formación de la ciudad de Bogotá, en relación con las violencias que emergen del conflicto armado en Colombia a través de una ruta metodológica que se concibe como geografías del ser, el deambular y el evocar.

El desplazamiento nace del conflicto armado a la par de otras vulnerabilidades, que al narrarse se traducen en pasajes experienciales que dan cuenta de violencias múltiples perpetradas. El modo en que la permanencia de estas violencias afecta las vidas y la configuración de relaciones sociales y de poder, conlleva a relatarlo para comprenderlo desde la experiencia incorporada, como nos lo sugieren Cardona y Sánchez (2021, p.239). Si bien la investigación en la cual se sustenta este artículo se desarrolla en el contexto escolar y universitario de formación docente, es claro que se trata de una narrativa que ha trascendido la realidad educativa, cuyos protagonistas y escenarios han sido testigos de diversas modalidades victimizantes en los territorios nacionales que habitan o por los que han transitado.

Las instituciones educativas de carácter oficial en las grandes urbes no han sido ajenas a esta circunstancia, considerando que el conflicto armado ha hecho llegar hasta allí a muchos

de los que ha agraviado. Es así como un amplio número de estudiantes en condición de vulnerabilidad provenientes de zonas que constituyen el epicentro de la guerra, se han incorporado a sus aulas. A ello se suman otras violencias, como las intrafamiliares que han golpeado muchos hogares con sus consecuentes efectos en las vidas estudiantiles, además de las desigualdades y las exclusiones sociales que les rodean. Así, problemáticas socio-afectivas múltiples acompañan a los niños, niñas y jóvenes estudiantes, que en la cotidianidad de la escuela, muchas veces se traducen en dificultades de orden convivencial y académico. Dadas las particularidades y el alto número de estudiantes por aula, resulta difícil preservar procesos formativos diferenciales que respondan a sus necesidades socio-afectivas; aun así, es posible sostener una apuesta que dé lugar a estas especificidades, en la búsqueda de formas que permitan construir espacios de vida más habitables y cobijadores.

Este horizonte nos obliga a pensar la escuela como un territorio sensible en el que se abogue corporal y afectivamente por el descubrimiento de sí, propiciando en los/as estudiantes el trámite afectivo alrededor del ser, para abrir posibilidades propias que proyecten sus vidas en comunidad. Ejercicio que obliga a considerar el entramado genealógico que ha de permitir detectar fenómenos asociados a lo parental y a las relaciones sociales que de allí emergen, exhibidas a modo de historias de vida familiares (Jociles, 2006), extendiendo puentes develadores de recuerdos y vivencias. Este giro pedagógico hacia una nueva escuela posible alrededor del ser, se constituye en tema central del presente artículo de reflexión, que sugiere rutas a considerar para dar alcance a dicho escenario de transformación.

## **El conflicto armado y sus violencias: una realidad de cara a la escuela**

En el marco del conflicto armado, el desplazamiento se ha constituido en una degradante modalidad victimizante. Entre extorsiones, saqueos, despojos y desalojos en procura del control territorial y/o de bienes materiales, “por razones políticas con fines económicos” (Molano, 2009, p.14), fueron desplazadas de modo forzoso entre 1985 y 2019, 7.752.964 personas en nuestro país (Comisión de la Verdad, 2022, Tomo I, p. 402), cifra que coincide con lo afirmado por la Unesco (2019, p.73), que observa la población desplazada interna de Colombia como la segunda mayor del mundo.

El conflicto armado y sus violencias ha sido más cruento en aquellas regiones en las que hay mayor concentración de la tierra, en una cruzada por “arrebatar” su tenencia, un fenómeno que abarca la mayor parte de los territorios de la Nación (Ibáñez y Querubín, 2014, p. 9). Muchos colombianos y colombianas hemos sido así, nietos/as e hijos/as de la violencia.

Hemos sido herederos/as del destierro y el despojo que nos ha atravesado en algún punto de nuestra línea genealógica, a unos más que a otros, en unas generaciones más que en otras, en unos lugares más que en otros, en unos tiempos más que en otros. Llevamos a cuestas la memoria genética del dolor de los nuestros:

Hijos e hijas de quienes vivieron la época de la violencia fueron después parte de las víctimas del conflicto armado interno o miembros de grupos armados en épocas posteriores. Las segundas y terceras generaciones han sufrido también las consecuencias del desplazamiento forzado o el exilio; la pérdida de padres o madres ha llevado a la orfandad de miles de niños y niñas. Sucesivas generaciones están permeadas por los recuerdos y las memorias de lo sucedido que les reitera y recuerda el pasado, buscan explicación en el presente, o se vive en silencio porque hay muchas cosas de las que aún no se ha podido hablar. (Comisión de la Verdad, Tomo II, p.48, 2022).

El caso bogotano es un fiel reflejo de ello, acorde al Registro Único de Víctimas (2022, p.60-61) de los 9.405.522 de personas en calidad de víctimas en la ciudad, para ese año 58.751 individuos eran estudiantes que se vincularon a la red de escuelas del Distrito. Población a la que acorde a lo citado en dicho documento, se le cobijaron en materia de derechos, entre otros: condiciones de acceso y permanencia mediante la entrega de kits escolares, vinculación al Sistema Integrado de Matrículas -Simat- del reporte de hechos victimizantes que guía la detección de población víctima del conflicto, atención psicosocial y de restitución del derecho a la educación como medidas de reparación integral de las víctimas y atención bajo estrategias alternas a 8.783 estudiantes, entre otras acciones. Estas circunstancias obligan a pensar los modos en los que la población escolar que se traslada a los escenarios educativos urbanos por causa del conflicto, enfrenta resistencias ocultas que se traducen en una atención diferencial no necesariamente efectiva, enunciada a través de discursos y prácticas (Echeverri Buriticá, 2010).

Comprender que el conflicto no es ajeno a la escuela y que habita en ella, resulta vital para el giro pedagógico que ésta ha de gestar en la necesaria labor de sintonizarse con las circunstancias históricas que nos rodean como Nación. Situación que debería ser considerada en las caracterizaciones institucionales de escuelas oficiales, como punto de partida para el análisis contextual que da lugar a la configuración del currículo y sus alcances en el orden académico y convivencial. Si las violencias del conflicto coexisten de algún modo en las aulas a través de las vivencias de sus escolares habitantes, y lo han estado por generaciones, es nuestro deber volcar la mirada a la comprensión de estas herencias cuya impronta se ha calcado en sus historias de vida y cuyos efectos inciden en alguna medida en la interacción comunitaria.

Observar a la escuela como un territorio obliga a considerarle como experiencia reproductora de relaciones socioafectivas (Mora, 2017), lo que implica desde una mirada crítica privilegiar una práctica educativa democrática, de derechos, abierta a la construcción del sujeto desde sus libertades y capacidades (Pérez Gómez, 2010). Trascender lo vivido por los/as estudiantes en el marco del conflicto armado y las violencias no es una labor que esté precisamente en las agendas institucionales. Condición que contribuye a perpetuar en la población escolar desplazada de sus territorios, formas de sujeción que definen las relaciones sociales que se tejen en la escuela, imponiendo nuevos modos de control institucionales, como bien lo plantean Espeleta y Rockwell (1983).

En contravía, urge una escuela justa que, acorde a Dubet (2005, según Elías R., 2008, p. 2) “atienda a todos y cada uno de sus ciudadanos (...) que se preocupe por todos y los integre sobre la base de una cultura común”, como un bien que dignifique la vida de los sujetos que allí se forman. En su interior, subyace el que pareciera ser un eslabón aún perdido de la cadena pedagógica (Montoya-Rivera, 2024): aquel que se orienta a la comprensión del ser y su sentir. Más allá de los procesos inherentes a la construcción del saber en la escuela, es preciso edificar apuestas que contribuyan al descubrimiento de las subjetividades estudiantiles, accediendo a sus afectos y su historicidad personal, familiar y comunitaria, posibilitando el agenciamiento de aquello que les moviliza, convirtiendo el reconocimiento propio en oportunidad de resignificación de la vida, práctica del buen vivir y el re-existir.

De allí, que la mirada aquí propuesta cobre especial vigencia para este campo de estudio cada vez más validado en el ámbito pedagógico, al aportar rutas alternas en el trabajo alrededor de las corporalidades y el sentir en la escuela, ante problemáticas de orden social y político que la atraviesan de modo latente.

## **Al rescate del eslabón perdido de la cadena pedagógica que se enuncia alrededor del ser y las prácticas corporales**

Los fenómenos sociales han rodeado desde siempre a la escuela, observadora en sus habitantes estudiantiles de actuaciones que replican todo aquello que en el afuera se vive. En un país que ha nacido y se ha reproducido en medio de la guerra, las secuelas socio-afectivas acontecidas de generación en generación son innumerables. A ello se le suman, problemas propios de la cotidianidad de los hogares, así como diferentes violencias que inciden en el desarrollo emocional de los/las estudiantes. Las grietas que de allí emanan son profundas y suelen traducirse en la escuela en diversas problemáticas que repercuten en el orden convivencial y académico, así como en las posibilidades de proyección a futuro. Pese a la tradicional existencia de pedagogías que le otorgan valor a lo afectivo, entendido desde allí

como motivación o cuidado emocional, y a la aceptación cada vez más amplia de su relevancia para la vida escolar, especialmente tras la pandemia, se presume desde aquí que es necesario superar su en ocasiones fragmentaria vinculación a la identificación de lo emocional en los/las estudiantes, para transformarse en una apuesta curricular que vele por el descubrimiento de lo corpo-sensible y su lugar en la historia de cada individuo, hacia el redimensionamiento de la vida personal. Entendemos que este es un ejercicio imprescindible en la práctica docente del presente, factible de ser realizado desde cualquier área disciplinar, al conferirle valor a la posibilidad de saber quién es aquel o aquella que aprende, qué lo/a atraviesa, qué le conmueve y le duele, cuál es la historia que encarna de su familia, de su comunidad o de su Nación, para empatizar y reconocer particularidades necesarias en el aprendizaje.

Es por ello que urge una nueva escuela que promueva prácticas más atentas al relato en los/as estudiantes de su condición sensible, al reconocimiento de sus trayectos de vida y el de los suyos. Bajo el entendido de la existencia de diversos eslabones que configuran la cadena pedagógica que da pie a la construcción del saber en la escuela, persiste uno alusivo al ser, su sentir e historicidad que aún debe rescatarse, haciéndole más visible y permanente. Eslabón que se instaura como columna vertebral de esta nueva escuela posible en cuya trayectoria surgen distintos escenarios de materialización que sugieren varias condiciones que deberían cumplirse para allegarse a ello. En lo que sigue, nos detendremos en cada una de estas:

Asumir la escuela como un territorio experiencial conduce a la enunciación de lo que sus actores piensan, actúan, sienten y expresan en el entorno escolar, significando desde allí, roles, acciones e interacciones sociales que se producen como resultado de la vida comunitaria. La experiencia vinculada a lo educativo resulta relevante aquí. Trujillo (2014, p.887) analizando a Dewey (1938) en *Experiencia y Educación*, señala que esta mirada contribuye a nivel pedagógico a ver lo educativo desde la óptica de quien lo vive, los modos en que lo experimenta, las significancias que le atribuye en su vida, y las formas en que lo comunica. Así, se entiende la práctica educativa como un obligatorio ir a la experiencia para develar sentido en la singularidad del vivir y el sentir de los sujetos que aprenden.

Si el sentipensar alude acorde a Fals Borda (2009, citado por Amador, 2021) a “pensar con el corazón, el cuerpo y los sentimientos”, este modo de vivir a pesar de todo, resistiendo, privilegiando la unión de la razón y la emoción a manera de práctica del ser, ha de constituirse en una condición obligada en el giro pedagógico que desde aquí se propone. Promover prácticas pedagógicas que aboguen por el ejercicio de decolonizar aquello que afecta y transita en las experiencias corporales estudiantiles, reconociéndolo y percibiéndolo, es

allanar el camino hacia la instalación de esta escuela sensible que considere percepciones, sensaciones y emociones base de las sensibilidades, como bien lo sugiere Scribano (2012).

Esto es una apuesta crítica que demanda de la escuela como institución el replanteamiento de su mirada, organización, estructuras, formas de relación, verdades reduccionistas centradas en el control, y todo aquello que anuncie la exclusión y la enajenación de las subjetividades. Acorde a Ortiz (2017), es un desaprender que debe gestarse en la escuela respecto a las prácticas hegemónicas alrededor del sujeto y el aprender, hacia la búsqueda de nuevas formas de conocer y conocerse, hacia sentidos y pedagogías otras de orden más sensible.

Hablar de lo sintiente y su lugar esencial en la escuela es hablar del cuerpo y su carácter experiencial, simbólico, reflexivo de sí, intrínsecamente cercano a la subjetividad, resaltando además, las formas de interacción con los/as otros/as cuyos significados permiten leer al mundo escolar. La reflexión activa en torno a las prácticas corporales, entendidas como “aquellas que producen los sujetos sobre sí mismos y sobre los otros y a través de las cuales se adquiere una forma corporal y se producen transformaciones” (Muñiz, 2014, p.10); instaladas como acciones en las que los individuos se perciben y constituyen a través del cuerpo en su vinculación e interpretación social, urgen para esta nueva escuela, como constructo cultural encarnado que en el caso de los/as estudiantes han de posibilitar el acercamiento a sí mismos/as y su condición sintiente.

El arte en el giro pedagógico propuesto ha de cobrar cada vez más vigencia, pues la condición corporal sintiente que aquí se demanda, encuentra en los lenguajes estéticos un lugar de enunciación que posibilita valerse de pasadizos experienciales y expresivos para viajar al centro del ser y lograr desde allí ir tras la huella de lo que se es, se ha sido y se puede ser. Acorde a Scheck (2020, citando a Schaeffer, 2012), lo afectivo define lo estético dado la condición experiencial y emotiva que se juega en la interacción con uno/a mismo/a y con los/as otros/as. Un hecho que se potencia en las prácticas que se generan a través del arte, en lo que buscan comunicar y en la interpretación que le confieren el receptor: tres ejes en los que lo sensible es soberano. Muy a lugar, viene lo señalado por Galak (2020) en relación a la gramática de lo estético como lugar de ordenamiento del mundo, que de modo simbólico determina la instalación “correcta” de los usos del cuerpo y sus significancias a través de sentidos éticos y estéticos en el marco del tiempo y el espacio, validando saberes, prácticas y discursos.

Bajo el supuesto de base antes mencionado, en relación a que el conflicto armado colombiano ha invadido la escuela oficial en los territorios regionales e incluso en las grandes urbes, a través de generaciones de estudiantes que en condición de vulnerabilidad por el

desplazamiento y las violencias se han acercado a sus aulas, este giro pedagógico obliga a pensar en la vinculación de narrativas corporales, concebidas como la posibilidad de relatar la experiencia vivida que se conecta o no, con los rastros de la guerra y violencias otras que nos transitan. Una esfera que cobra vigencia en la búsqueda sensible del ser y su historicidad a través de los relatos de vida, al considerar que desde “la narración de los propios cuerpos para tomar conciencia de nuestra presencia y existencia corporal, debemos construirnos de forma narrativa, como sujetos corporeizados” (Planella, 2006, p.267). Como bien lo sugieren Castañeda y Gallo (2007, p.1), es “una narrativa que aquí denominamos corporal, por estar asistida ‘por’ y ‘desde’ el cuerpo vivido y que se lee a través de una experiencia vivida.”

Discusión que reafirma la posibilidad que ofrecen las prácticas pedagógicas en la escuela de relatar las vivencias que se construyen alrededor del conflicto y las violencias (Montoya-Rivera y Díaz, 2021). Evento que en todo caso obliga a impedir la destrucción del recuerdo, al hacer conciencia de lo ocurrido, como lo sugiere Adorno (1998, p.17-29), porque a aquellos que ya no están “(...) ha de serles sustraído así también lo único que nuestra impotencia puede regalarles, la memoria”, desde un pasado que sólo habrá de superarse cuando las hegemónicas causas del conflicto armado puedan trascenderse; “porque el recuerdo, que —si bien una de las más importantes— no es más que una forma de pensamiento, está desvalido fuera de una estructura de referencia preestablecida” (Arendt, 1996, p. 8).

Esta apuesta de escuela demanda de nosotros/as los/as docentes la necesidad de ir más allá de nuestro papel como guías del aprendizaje, exigiendo volcar nuestra mirada hacia la comprensión acerca de quiénes son y cuál es la historicidad sensible que atraviesa a cada uno/a de nuestros/as estudiantes. De modo que se provea una ruta más contextual y cercana a quien aprende, adaptando así los saberes inherentes a nuestra praxis. Es un ejercicio que muchos/as maestros/as han realizado en diversos tiempos y lugares, pero que debería instaurarse como una práctica común y vigente en las apuestas pedagógicas producidas en las escuelas. Desde aquí se demanda, a su vez, la consideración sensible del docente privilegiando su propio ser, reconociendo, como lo señalan Palacio, Muñoz y Ayala (2019, citando a Fernández et al., 2013) lo que ha vivido, lo que desea, espera y cree, así como los modos de relacionarse con otros y otras.

Contribuye al cumplimiento de este rol el ubicarse como docente investigador/a, que oriente su labor más allá de la producción de conocimiento que nos ha rodeado bajo la habitual esfera positivista. Los/as docentes que investigan desde este giro pedagógico han de ser también atravesados/as sensiblemente en el reconocimiento de sí y de su huella de vida, en la indagación de tópicos de su interés, cercanos a su trayectoria y a la producción de saber alrededor de asuntos que no sólo contribuyan a problematizar fenómenos sociales de la

escuela, sino en el aporte que desde estas indagaciones se pueda realizar en función de los sujetos que aprenden, hacia su re-existencia. Esto es ser docente que investiga más allá de lo eminentemente educativo, rompiendo en perspectiva crítica con las rutinas instrumentales del aula, produciendo una toma de conciencia de su lugar como explorador de la realidad al servicio social (Barragán et al., 2009).

El re-existir como práctica del buen vivir habría de constituirse en una ruta de abordaje pedagógico escolar para esta nueva escuela posible, de modo que aporte herramientas para el descubrimiento de sí, como una destreza decolonial del cuerpo que ha sido sometido históricamente por el dolor o la exclusión, promoviendo experiencias de transformación (Castro, Coidaro y Durán-Salvado, 2019) que se centren en lo subjetivo e impulsen la renovación de las vidas, caminando hacia una apuesta ética y de cuidado, acercándose a “la construcción de relaciones de convivencia y complementariedad entre los seres humanos” (Cruz Rodríguez, 2014, p. 13).

Será preciso además, valernos de Freire (1973), para hablar de una pedagogía liberadora del ser, entendida como un modo de emancipación de las ausencias, de la sujeción política subjetiva y de las violencias, de trascender el dolor, de hacer conciencia de sí en un sentido corporal, apropiándose de la propia realidad, para conocerla y transformarla. Porque algo debe hacerse en un país en el que la guerra, las violencias y las desigualdades son una constante en el diario vivir, desde donde estamos y con lo que podemos. El re-existir visto a través del lente de la decolonialidad en la escuela, alza su voz para decir que es tiempo de volcar la mirada hacia el existir de los sujetos que allí se forman, así como a la historia personal, familiar y colectiva que los constituye.

## Reflexiones finales

Retomando lo apuntado a lo largo del escrito, resulta necesario considerar la importancia de continuar avanzando en el desarrollo de procesos investigativos que como en este caso promuevan el buen vivir, alrededor de narrativas que den cuenta de experiencias de vida signadas por las violencias. Esto ha de implicar asirse desde la escuela y sus prácticas a modos transformadores y disruptivos de conectarse a lo educativo. Como sugiere Palermo (2014): la cuestión pedagógica por tradición ha aludido a formas y dispositivos propios del control del saber y el ser. En una visión superadora resulta factible, acorde a lo expuesto en este escrito, desanclarse del dominio de los procesos que por tradición han atravesado a la práctica pedagógica, apostando como docentes-investigadores/as en la escuela a la transformación que emerge de una interpretación otra de la realidad escolar y el deber ético

de quien guía el aprendizaje, que nos obliga a “saber escoger, para nuestros fines, aquello que sea armónico con nuestra visión de responsabilidad social” (Fals Borda, 2009, p. 254).

Los aportes a los sujetos del aprendizaje, al reconocimiento de sí, de sus vivencias y afectividades, y al hallazgo de prácticas que promuevan la resignificación de sus vidas, se constituyen en la mayor riqueza de este ejercicio. Asunto crítico, que ha de potenciarse como lo sugiere Lemmi (2022) a través de una apuesta de re-existencia que camine hacia un imaginario otro de convivencia.

El presente artículo da cuenta de algunas fundamentaciones conceptuales que tienden al reconocimiento de los territorios sintientes, que han de aportar otros senderos de acercamiento a la producción de saberes en el territorio escolar, desde el cuerpo y los afectos, centrados en el ser y lo experiencial, en la historia de vida personal, familiar y comunitaria de las y los estudiantes, en conexión con la historia del país mismo. Esto así se constituye en una vía alterna de abordaje del aprendizaje, que al acercarse al existir, ha de encontrar vínculos más próximos con las subjetividades para asumir la comprensión de saberes que de manera tradicional han sido entendidos desde miradas positivistas, lejos de las corporalidades y los afectos. Es decir, una nueva escuela que avanza hacia el re-existir, en tiempos de la necesaria búsqueda de verdad, memoria, justicia y paz.

Un modo de hacerle frente a estas circunstancias es asumir a la escuela no sólo como un territorio de construcción de saberes sino como espacio de conjunción de experiencias sensibles que reconoce a sus sujetos y sus sentires, sus interacciones y experiencias, permitiendo hacer conciencia de lo vivido, relatarlo, concienciarlo y resignificarlo, compartiéndolo con otros/as, caminando hacia la dignificación y el buen vivir.

Analizar lo que ha ocurrido en la historia de vida de los/as estudiantes y de sus familias es la puerta de entrada al reconocimiento acerca de quién es el sujeto que aprende, qué le afecta, moviliza y conmueve, en tanto base de la construcción del saber. Volcarse a la comprensión de quién es quién aprende implica prenderse del ser, de sus sensibilidades y sentires, habilitando rutas hacia la configuración de prácticas pedagógicas más pertinentes y contextualizadas, que contribuyan a construir una mejor existencia.

## Referencias

Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

Cuerpo, cultura y movimiento

ISSN: 2248-4418 | e-ISSN: 2422-474X |  <http://doi.org/10.15332/2422474X>

Vol. 15 N.º 1 | Enero-Junio de 2025

- Amador, B. (2021) *Sentipensar desde el Sur: Comunicación (es) y Educación (es) para la emancipación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barragán, D., Castilla, M., Ruíz, M., Franco, R., Montoya-Rivera (2009). *Maestros investigan desde las localidades como protagonistas que orientan su práctica pedagógica*. Bogotá: Idep. Edición Pretextos Ltda.
- Cardona, Á. M. y Sánchez, P. V. (2021). Narrativas del conflicto armado colombiano en el escenario escolar. Estado del arte. Revista Eleuthera, 23(2), 233-254. <http://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.12>
- Castañeda Clavijo, G. M., y Gallo Cadavid, L. E. (2007). *Narrativa corporal: una experiencia vivida a través de la danza*. Expomotricidad.
- Castro, J., Coidaro, M., Durán-Salvado, N. (2019). *Prácticas de re-existencia. Pedagogías corporales en la docencia universitaria*. Universidad de Antioquia, Instituto de Educación Física y Deportes, Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, 24(80), 223-245  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6987392>
- Comisión de la Verdad (2022). *Hay futuro Si hay verdad. No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado*. Tomo VIII. Bogotá, Colombia.
- Cruz Rodríguez, E. (2014). *Hacia una ética del vivir bien-buen vivir. Producción Limpia*, 9(2), 11-22.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5001931>
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona, Ed. Gedisa..
- Echeverri Buriticá, M.M. (2010) “Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima”. *De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España*. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.) Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos. Madrid: Edit. IEPALA.
- Ezpeleta J. y Rockwell, E. (2018). Escuela y clases subalternas. En Rockwell, E. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial. CLACSO, Buenos Aires. Pp. 57-76.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina. Cap. IV. Ciencia y praxis, Apartado “Cómo investigar la realidad para transformarla (1979)”*. Pp. 253-302. Bogotá, Colombia: Edit. Siglo del Hombre-Clacso.
- Fernández, M.I. (2013). *Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural*. – 1a ed. – Viedma : Universidad Nacional de Río Negro.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Galak, E. (2020). *¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento*. Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación, 5(2), 1–13. D <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8853662>

- Ibáñez, A.M. y Querubín, P. (2004). *Acceso a tierras y desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Jociles, M. I. (2006). *Método genealógico e historias familiares. Estudios en el espacio teórico del parentesco Fermentum*. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, vol. 16, núm. 47, 793-835. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504711>
- Lemmi, S. (2022). Conversaciones en Seminario de Migraciones y Educación. Material Unidad 2. Cultura nacional vs interculturalidad. UNLP. La Plata, Argentina.
- Molano, Alfredo (2009). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Bogotá, Colombia: Santillana.
- Montoya-Rivera, I y Díaz, A (2021). *MemoriArte: Pedagogías sensibles, cuerpo y ancestralidad, una ruta hacia el re-existir*. Bogotá, Colombia: Idep. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2559>
- Montoya-Rivera, I., Conde, G., Sastre, et al. (2023). En Cuerpos de guerra: Prácticas y narrativas corporales de transformación de la victimización generada por el conflicto armado en Colombia. Bogotá: Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00356>
- Montoya-Rivera, I. (2024). A modo de cierre: pedagogías sensibles creadas en red para re-existir y esperanzarse. En: Pedagogías sensibles creadas en red para re-existir y esperanzarse Idep. Bogotá. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/7314>
- Mora, A. (2017). *Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela*. Cadernos CEDES.
- Muñiz, E. (2014). *Prácticas corporales, performatividad y género*. México: La Cifra
- Ortiz, B. (2017). *Decolonizar la escuela: entretejiendo posibilidades para una educación alternativa*. En: Cuestiones educativas. Bogotá: Universidad externado de Colombia.
- Palacio, C., Ayala M., Muñoz S. (2019). Alma maestra - ser - cuerpo docente : estrategia para el desarrollo personal de los docentes del distrito. Bogotá: Idep. Secretaría de Educación Distrital.
- Palermo, Z. (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Buenos Aires: Ediciones del signo,
- Planella, J. (2006) *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(2), 37-60.
- Scheck, Daniel Omar. (2020). Cognición, afectividad, temporalidad: la experiencia estética en Jean-Marie Schaeffer. Boletín de Estética, (50), 1-17. Epub 01 de marzo de 2020. Recuperado en 20 de agosto de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2408-44172020000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2408-44172020000100001&lng=es&tlng=es).
- Scribano, A.(2012). *Sociología de los cuerpos/emociones*. En: Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad. N°10. Año 4. Diciembre 2012-marzo de 2013. Argentina.

- Trujillo R, B. (2014). Experiencia y educación: Una relectura de temas clásicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 859-883. Recuperado en 20 de agosto de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662014000300011&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300011&lng=es&tlng=es)
- UNESCO (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y Educación- Construyendo puente, no muros*. París: UNESCO. Cap. 1, 2 y 3 [http://Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros - UNESCO Biblioteca Digital](http://Informe%20de%20seguimiento%20de%20la%20educaci3n%20en%20el%20mundo,%202019:%20Migraci3n,%20desplazamientos%20y%20educaci3n:%20construyendo%20puentes,%20no%20muros%20-%20UNESCO%20Biblioteca%20Digital)