



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

**Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia?**

**Presentado por:**

**Maira Alejandra Martínez Pinzón**

**Asesora:**

**Carmenza Sánchez Rodríguez**

**Especialización en Pedagogía**

**Facultad de Educación**

**Universidad Pedagógica Nacional**

## **Agradecimientos**

Agradecer lleva implícito un ejercicio de memoria; recordar a las personas que han contribuido en este proceso de formación, proceso que lleva implícito el poder ser una mejor persona día tras día.

Primero que todo agradezco a la profesora y Asesora Carmenza Sánchez Rodríguez por su acompañamiento en este proceso; sus palabras y correcciones tan oportunas fueron un elemento fundamental para la construcción de este trabajo.

Agradezco a todos los profesores con los que compartí en cada una de las clases de la Especialización en Pedagogía. Sin duda, cada uno de ellos aportó de manera significativa en mi construcción como profesional y en mi interés de permitirme pensar, desde el campo de la pedagogía, *otros* futuros posibles.

## **Dedicatoria**

Una vez más hago uso de mi memoria y recuerdo a aquellos que me han ayudado a construirme como la persona que soy y la que quiero ser para dedicarle cada una de las letras que siguen en un gesto de agradecimiento y amor al poder contar con su compañía en este camino.

A mis padres por brindarme desde una temprana edad sus cuidados y educación.

A mi Abue por brindarme el amor más grande que tuvo.

A Carlota por haberme inspirado a ser la profesional que quiero ser.

A Maia por brindarme la amistad más sincera que he conocido.

A Alex y Katherin por brindarme un lugar para llamar hogar en momentos como estos.

## **Tabla de contenido**

<b>Resumen</b>	4
<b>Capítulo I</b>	5
<b>1. Introducción</b>	5
<b>1.2 Problema de investigación</b>	6
<b>1.3 Objetivos</b>	7
<b>1.3.1 Objetivo general</b>	7
<b>1.3.2 Objetivos específicos</b>	7
<b>1.4 Metodología</b>	8
<b>1.5 Justificación</b>	8
<b>1.6 Enfoque epistemológico</b>	9
<b>1.7 Antecedentes</b>	9
<b>1.8 Marco conceptual</b>	16
<b>Capítulo II</b>	24
<b>El aula y la enseñanza del pasado por medio de la memoria histórica, una aproximación desde la construcción de otros y con otros.</b>	24
<b>2.1 El aula de clases como espacio de reflexión sobre la memoria</b>	24
<b>2.2 Propuestas de Memoria Histórica en el aula</b>	25
<b>2.3 Elementos destacables de las propuestas que trabajan la Memoria Histórica</b>	36
<b>Capítulo III</b>	39
<b>Reflexiones sobre la didáctica, las ciencias sociales y los elementos relevantes para la construcción de una propuesta didáctica</b>	39
<b>3.1 Una primera aproximación a la didáctica, didácticas específicas y Conocimiento Didáctico del Contenido</b>	39
<b>3.2 Ciencias sociales, historia y didáctica</b>	43
<b>3.3 Elementos para una propuesta didáctica</b>	45
<b>Capítulo IV</b>	49
<b>Propuesta didáctica para la enseñanza de la memoria histórica</b>	49
<b>4.1 Una propuesta didáctica a partir de los componentes del Conocimiento Didáctico de Contenido</b>	50
<b>4.2 Esquema general de la propuesta didáctica</b>	56
<b>CONCLUSIONES</b>	63
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	65

## **Resumen**

En este trabajo se espera elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria. Para ello se abordará la manera en que otros docentes han trabajado estos dos temas, se reflexionará sobre lo que significa una propuesta didáctica por medios de reflexiones sobre la didáctica y finalmente se presenta la propuesta en la que se relaciona memoria, conflicto armado y la Toma de Palacio de Justicia. Se concluye que la elaboración de una propuesta didáctica no se da en el vacío sino sobre la base de múltiples reflexiones para que así, ésta no se convierta en un cúmulo de contenidos y actividades sin ningún norte.

**Palabras Clave:** memoria, Conflicto armado, toma del Palacio de Justicia, didáctica, Contenido Pedagógico del Conocimiento

## Capítulo I

### 1. Introducción

El propósito de este proyecto es lograr elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado. Para lograr esto, el siguiente escrito consta de cuatro partes.

La primera parte brinda una aproximación a las bases de la investigación tales como el planteamiento del problema, los objetivos, el enfoque metodológico, justificación, enfoque epistemológico, antecedentes y marco conceptual.

En la segunda parte se realiza una exposición sobre diferentes trabajos realizados por otros docentes cuyo propósito ha sido enseñar sobre el conflicto armado a través de la memoria. Esta segunda parte, consta de tres apartados; en el primero se realiza una reflexión sobre el aula de clases como un espacio propicio para abordar temas como el conflicto armado a partir de la memoria. En el segundo apartado, se realiza un recuento sobre propuestas realizadas por otros sobre la memoria y el conflicto armado. Se finaliza con un apartado de reflexión sobre los aspectos abordados.

En el tercer capítulo, se realiza una reflexión sobre los diferentes aspectos relevantes para la construcción de una propuesta didáctica destacables en los trabajos analizados anteriormente. Para ello, en un primer momento se realiza una reflexión sobre la didáctica y el conocimiento didáctico del contenido como marcos útiles para entender qué significa lo didáctico. En un segundo momento, se reflexiona sobre la importancia de la historia y las Ciencias Sociales en la educación básica y media y finalmente se sintetizan estas dos visiones.

En el cuarto capítulo, se expone la propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria. Para ello, en una primera parte se reflexiona sobre la propuesta a partir del modelo hexagonal del Contenido Pedagógico del Conocimiento y en un segundo momento se presenta un esquema para el desarrollo de la propuesta.

Se concluye que la elaboración de una propuesta didáctica no se da en el vacío sino sobre la base de múltiples reflexiones para que así, ésta no se convierta en un cúmulo de contenidos y actividades sin ningún norte.

## 1.2 Problema de investigación

Pensar en la historia de Colombia es pensar en la historia del conflicto armado. Este ha sido un tema clave para entender la historia de Colombia en los últimos 50 años. Un tema álgido y que ha dejado innumerables víctimas; desplazamientos forzados, masacres, asesinatos selectivos, entre otras y que han sido perpetrados principalmente, pero no exclusivamente, por grupos al margen de la ley como las FARC-EP (fuerzas armadas revolucionarias de Colombia-Ejército del pueblo) y el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y los grupos paramilitares. Ante esto, el gobierno colombiano ha emprendido múltiples medidas como enfrentamientos, incentivos a la desmovilización y diálogos con estos grupos. Frente a esta última medida, en el 2016 el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, luego de cuatro años de diálogos con las FARC-EP, logra la dejación de las armas por parte de dicho grupo junto con otras medidas que les garantizará herramientas para una vida como civiles, entre ellas se encuentra la conformación de un partido político que lleva el mismo nombre que el grupo armado, la creación de zonas de concentración para ex guerrilleros, y diferentes medidas que incluyen a las víctimas y el interés de que se conozcan las razones de este conflicto.

En este marco, en un ambiente que se ha denominado el post conflicto, se han puesto en marcha iniciativas que buscan reconstruir y consolidar una verdad sobre el conflicto armado en Colombia como la creación de la Comisión de la Verdad, además de un cuestionamiento sobre cómo abordar este tema en espacios institucionales como escuelas y universidades. En este contexto, grupos de profesores de escuelas de diferentes partes del país e instituciones como el Centro de Memoria Histórica han reflexionado sobre la importancia de trabajar el tema del conflicto armado en Colombia poniendo un énfasis especial en las víctimas que éste ha dejado. Es así como en un intento por hacer que estos temas sean reflexionados en la escuela se ha comenzado a abordar dicho conflicto por medio de la memoria histórica, es decir; la manera en que las personas recuerdan estos eventos.

Por otro lado, como problema paralelo se ubica la enseñanza de la historia por medio de la memoria histórica. Profesores de diferentes partes del país han hecho de la memoria histórica una herramienta para transmitir a sus estudiantes una comprensión crítica sobre lo que ha ocurrido durante el conflicto armado en Colombia y un sentido de agencia histórica que los comprometa con la no repetición de estos hechos más allá de la transmisión de hechos y fechas que parecen no tener relación alguna con los estudiantes. Es así como la apropiación de la memoria histórica en el campo de la pedagogía es una apuesta política para enseñar historia en

este caso, la historia del conflicto armado pero también se convierte en una estrategia para consolidar sujetos políticos que toman una posición frente al conflicto y ésta se convierte en una apuesta hacia al futuro comprometiéndose con la no repetición.

En este marco, este proyecto de investigación busca hacer una propuesta sobre los procesos de enseñanza en la asignatura de historia y Ciencias sociales en la escuela en donde se utiliza la memoria como una herramienta clave para la reconstrucción del conflicto armado vivido en el país durante los últimos 50 años, situado el caso en específico de la Toma del Palacio de Justicia. Así, este proyecto de investigación busca responder a la pregunta: ¿Qué elementos deberían ser tenidos en cuenta para una propuesta sobre la enseñanza del conflicto armado en Bogotá por medio de la memoria para estudiantes del grado noveno de la educación media en Colombia teniendo como elemento central la memoria de los mismos estudiantes y sus familiares?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Construir una propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado en Bogotá por medio de la memoria histórica en el caso específico de la Toma del Palacio de Justicia, para estudiantes del grado noveno de la educación media en Colombia.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Rastrear diferentes propuestas que se han construido en torno a la enseñanza de un pasado violento por medio de la Memoria.
2. Identificar elementos relevantes para la construcción de una propuesta didáctica.
3. Elaborar una propuesta didáctica que permita la enseñanza del conflicto armado por medio del uso de la memoria, a través de un caso particular como lo es la Toma del Palacio de Justicia que vincule a los estudiantes y sus familiares como poseedores de una memoria histórica.

## **1.4 Metodología**

Para lograr construir la propuesta didáctica para la enseñanza del conflicto armado en Bogotá por medio de la memoria histórica se plantean tres pasos fundamentales:

Un primer paso consiste en rastrear las diferentes propuestas que se han construido en torno a la enseñanza de un pasado violento por medio de la Memoria Histórica. Con esta búsqueda de información se espera que se logre tener un amplio panorama de diferentes herramientas y actividades que ya han sido puestas en marcha por otros docentes y sus correspondientes reflexiones. Se espera identificar elementos didácticos relevantes para la construcción de la propuesta. Esta búsqueda de información se realizará, por el momento, en portales web como Google Académico y bases de datos de diferentes bibliotecas.

Un segundo paso, consiste en identificar elementos de relevancia para la construcción de una propuesta didáctica, es decir; qué elementos, características y parámetros deben ser tenidos en cuenta para elaborar una propuesta para la enseñanza de la historia desde la memoria histórica. Esta identificación de elementos centrales para una propuesta pedagógica se espera consolidar buscando en portales relacionados con la educación ejemplos de propuestas que puedan servir como inspiración.

Finalmente, con estos dos elementos consolidados se daría la construcción de la propuesta que logre poner en dialogo la memoria y la historia para la enseñanza del conflicto armado interno, para ello se planteara una planificación por sesiones.

## **1.5 Justificación**

Este proyecto de investigación parte de una justificación en tres diferentes ejes que se conectan y se relacionan entre sí. En primer lugar, en tanto la disciplina a la que pertenezco, es decir; como historiadora me resulta útil seguir desarrollando una investigación en donde se aborden maneras específicas de establecer una relación con el pasado, en este caso, por medio de la memoria Es así como pretendo que esta investigación aporte a los estudios sobre la memoria y su utilidad en el campo de la didáctica.

En segundo lugar, en el marco de la Especialización en Pedagogía, este proyecto de investigación busca aportar a los estudios sobre la enseñanza en la historia y está ligado a la educación media en ciencias sociales.



Finalmente, en tercer lugar, en el marco de la práctica pedagógica espero contribuir en tanto esta investigación me permita a mí y a otros docentes implementar en el aula una propuesta para la enseñanza del conflicto armado en Colombia a través de la memoria histórica.

## **1.6 Enfoque epistemológico**

En este apartado se pretende especificar la manera en que este proyecto concibe cómo y para qué se construye el conocimiento. Es decir, qué *filtros* se utilizan para aproximarse a un tema en específico y que implicaciones tiene este *filtro*. Para esto es necesario precisar que el enfoque epistemológico que servirá de guía al proyecto es el enfoque interpretativo. Para comprender el enfoque que se está teniendo del mismo, el texto de José González (2001) servirá de base para una aproximación alrededor de tres elementos; la concepción de la realidad, la relación entre investigador y objeto y el papel del investigador.

Un primer elemento se relaciona con la concepción de la realidad, así en este enfoque la realidad no es simple o fragmentable como lo es vista en el paradigma positivista. La realidad es múltiple y construida lo que imposibilita la predicción y generalización por lo que en la investigación bajo este enfoque el objetivo es la comprensión de los fenómenos.

Respecto al segundo elemento, en el enfoque interpretativo no se plantea una división e independencia entre sujeto y objeto, sino que estos dos elementos están en interdependencia al estar inmersos en una interacción e influencia mutua.

Finalmente, un tercer elemento se relaciona con el papel del investigador. A diferencia del enfoque positivista, en donde no se cuestiona la figura del investigador y éste se supone libre de valores y maneras específicas de ver el mundo, en el enfoque interpretativo se es consciente que el investigador es un individuo con cierta clase de valores que influyen directamente en su investigación. A esto se suma la teoría y enfoque que guían su investigación y los valores que están implícitos en el contexto en el cual desarrolla la investigación.

## **1.7 Antecedentes**

Para este apartado, se entenderá la exposición de los antecedentes como un ejercicio *de investigación de la investigación* en donde se pretenden contextualizar las reflexiones que han surgido en torno al tema propuesto; a saber, la relación entre memoria, conflicto y escuela.

Para abordar algunos de los trabajos más relevantes que han reflexionado sobre la memoria y la educación se dividirá este texto en tres partes. La primera presentará un estado del arte que fue elaborado por Absalón Jiménez, Raúl Infante y Ruth Cortés, donde se presentan varias iniciativas en torno al tema de memoria, conflicto y escuela. En la segunda parte, se presentarán trabajos en torno a este tema como un ejercicio de reflexión y cuyo fuerte es la aproximación teórica o estudio de caso que validan la importancia de éste. Finalmente, en la tercera parte, se hará un recorrido por trabajos cuyo fuerte es la aproximación metodológica al tema.

Como ya se mencionó, se iniciará con un texto de Absalón Jiménez, Raúl Infante y Ruth Cortés (2012), que justamente se proponen hacer un estado de arte sobre la escuela, memoria y conflicto en Colombia. Así, los autores pretenden hacer una investigación sobre las investigaciones que han emergido en las escuelas y que han puesto en tensión el tema de la memoria para cuestionar el relato oficial y construir o valorar otros relatos en clases como historia o ciencias sociales. En este sentido, cobra importancia la memoria en tanto posibilita el desarrollo de habilidades intersubjetivas que permiten comprender de una manera más significativa el conflicto social y político por el que ha atravesado este país. Los autores desarrollan este estado del arte dividiéndolo en dos puntos; el primero los ejercicios en torno de la memoria tanto nacional como internacionalmente que han servido como inspiración para el proyecto en el cual se busca integrar la memoria a las aulas de clase (véase *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*). El segundo punto, busca dar relevancia a experiencias que han logrado ser publicadas y difundidas, importantes en la tarea de visibilizar esta temática en las escuelas.

Para el caso latinoamericano, los autores ubican los inicios de las luchas por la memoria y su relación con la educación en la segunda mitad de la década de los noventa en el Cono Sur, en países como Perú, Chile, Argentina, Uruguay y Brasil, advirtiendo que las versiones de la historia oficial están en conflicto con otras narrativas, llegando en algunas ocasiones a ser contradictorias. En este trabajo se resalta cómo la escuela se constituye en un escenario central para la materialización de las políticas de la memoria. Otro caso destacado en el ámbito Latinoamericano se da en Argentina en donde un grupo de investigadoras ha hecho un trabajo con estudiantes de secundaria abordando *la memoria del horror*, en donde se traza como objetivo que la consigna *Nunca más* se convierta en un compromiso de base de los estudiantes involucrados en este proyecto. Además, esta propuesta está acompañada de sugerencias y actividades para trabajar en la escuela.

Ahora bien, en el contexto colombiano, se destaca el trabajo de Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Olga Marlene Sánchez Moncada, docentes de la Universidad Pedagógica Nacional, que han ubicado su trabajo de docencia en torno al trabajo de la memoria en un país en guerra. Sus investigaciones han señalado que “no se encuentra en la agenda educativa una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado colombiano, ni como tema curricular ni como objeto de trabajo pedagógico” (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p.295). Es así como estas dos docentes han elaborado un balance en torno a la política educativa evidenciando la poca importancia que ha tenido la memoria en la historia reciente. Para estas docentes:

La memoria se convierte en el contexto colombiano en una demanda política, la cual no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación e investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente o del tiempo presente (Jiménez et al, 2012, p. 296).

Finalmente, respecto a estas demandas políticas es importante destacar que estas docentes plantean el software Memoria, como una propuesta para ser de material de apoyo de las prácticas educativas en torno a la memoria que permitan la reelaboración de la memoria del conflicto dando paso a que los estudiantes puedan sensibilizarse frente a las memorias del conflicto armado y la producción de nuevos relatos.

Otra iniciativa que destaca el autor es la de Martha Cecilia Herrera, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, quien ha estado promoviendo, en diferentes espacios académicos, la inclusión de la memoria en la escuela. Para esta docente, la memoria se ha consolidado como “un referente fundamental para dar cuenta de los procesos de socialización y subjetivación política en el interior de la escuela como trasfondo en el marco del conflicto político colombiano” (Jiménez et al, 2012, p.p 297-298).

En una segunda parte, los autores hablan sobre experiencias situadas en relación con la memoria y la escuela. Los autores, plantean que el tema de memoria y escuela comienza a trabajarse a finales de los años noventa debido a la relevancia que empieza a ganar la oralidad y las fuentes orales. En este marco, se ubica el trabajo de Renán Vega Cantor, quien, desde la Universidad Pedagógica, trabajó con varios docentes para que incluyeran en su ejercicio profesional con los estudiantes la fuente oral y la historia local. En sus trabajos se encuentra “una historia en la que cuenta la subjetividad, relacionada con la fuerza del recuerdo, la memoria y la manera como el sujeto reconstruye su experiencia” (Jiménez et al, 2012, p.299).

Fruto directo de este trabajo, son las investigaciones de Fabio Castro Bueno, quien en el año 2005 participa en la conformación del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía del IDEP, en Bogotá, y cuyo objetivo es reflexionar y trabajar sobre la memoria de la práctica pedagógica.

Los autores también ahondan en diferentes trabajos respecto a la memoria como procesos narrativos de los estudiantes y la importancia que éste tiene en el proceso de subjetivación del alumno. Respecto al uso de la memoria colectiva en el espacio de la educación se encuentra el trabajo del profesor Andrés Fernando Castiblanco Roldán, docente de la Secretaría de Educación y quien se destaca por sus iniciativas en torno a la educación y memoria dentro del aula. En una de ellas, este docente involucra a sus estudiantes, llevándolos a tomar conciencia sobre la memoria colectiva además de permitir un diálogo entre los estudiantes y sus padres o tutores en torno a un pasado en común. Fruto de ese diálogo, se recogen memorias de tipo lúdico, social y escolar. De importancia clave aquí es la memoria de tipo social, en donde se da relevancia a temas como la toma del Palacio de Justicia, la muerte de Pablo Escobar, los movimientos sociales como el Paro Cívico de 1977 y la visita del papa Juan Pablo II. Esta experiencia tiene relevancia en tanto se entremezclan diferentes memorias constituyéndose así una memoria colectiva, en la que participa la comunidad escolar: padres de familia, estudiantes y docentes. Estas memorias cobran importancia en tanto ayudan a la reconstrucción de la historia y construyen una identidad colectiva.

Otra investigación que se resalta aquí es la del profesor Orlando Silva Briceño, de la Universidad Distrital. Él, por medio de un trabajo de carácter genealógico, investiga sobre la memoria del periodo de la Violencia en Colombia. Dicho tema es trabajado en seis instituciones educativas y en donde se evidencia la relación entre memoria oficial y otras memorias. Así, este profesor evidencia “un alto grado de subordinación de la memoria que puede ser vista como parte de esos “saberes sometidos” que se insubordinan frente al currículo oficial de acuerdo con ciertas condiciones de posibilidad recientes” (Jiménez et al, 2012, p.307). Así, la memoria se convierte en un saber emergente que logra posicionarse y expandirse en las aulas de estas instituciones.

Finalmente, esta primera aproximación, permite evidenciar ejes transversales a los trabajos de memoria que se han dado tanto en Colombia como en el contexto Latinoamericano. Por un lado, se evidencia cómo la memoria surge como un dispositivo con el que se espera comprometer a los estudiantes con la no repetición de un pasado violento y conflictivo. Por otra parte, se hace latente la tensión que se establece entre historia oficial y memoria.

Finalmente, la memoria surge como una herramienta que permite a los estudiantes entenderse como parte activa dentro de una historia en común y que sigue construyéndose. Elementos que pueden pensarse como motivaciones para trabajar la memoria en la escuela y que se presentan en los trabajos siguientes.

Ahora bien, siguiendo con la línea de ruta propuesta, se entrará a abordar investigaciones de tipo teórico sobre memoria y educación. Así, un primer texto es el de Gabriela Rubio: *Educación y Memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta*, del año 2007, en donde se busca desarrollar reflexiones en torno a los desafíos que plantea la vinculación entre educación y memoria. Así, la autora propone la importancia de la memoria en relación con la educación en tanto es una propuesta reflexiva que pretende reconocer a los estudiantes como sujetos históricos fruto de un pasado heredado y que a la vez lo estamos construyendo. A su vez agencia subjetividades colectivas que permiten procesos de reconocimiento e inclusión. Para la autora, la memoria permite tensionar los principios de verdad que se plantean sobre la historia, en tanto da lugar a un diálogo con múltiples actores. Este uso de la memoria en la educación permite lo que la autora denomina *Pedagogía de la memoria* que es útil en tanto:

Viene a tensionar las categorías formales de temporalidad vigentes desde la modernidad que se han institucionalizado a través de la escritura de la historia, toda vez que otorga palabra a los silenciados, y pretende hender presente al pasado olvidado. Esto supone también romper la linealidad del hecho histórico para abrir el relato a las fisuras del devenir local y propio (Rubio, 2007, p.10).

En este sentido, la Pedagogía de la memoria toma relevancia en tanto permite problematizar los tiempos y silencios de la historia, no para negarlos sino para entablar un diálogo abierto y crítico con ellos.

Este texto resulta útil en tanto plantea una categoría transversal a muchos textos que tratan sobre la memoria y educación que es el de *pedagogía de la memoria*. Aquí se señala la importancia de estas pedagogías y también suscita reflexiones en relación a las clases de historia con la temporalidad, actores y silencios de la que está cargada y cómo la memoria y una pedagogía de la memoria puede ser útil en cuestionar estas categorías. Cabe aclarar que la autora sólo se refiere a la memoria tanto individual como colectiva pero no menciona la memoria histórica.

Para finalizar esta segunda parte se encuentra un enfoque teórico que a la vez es un estudio de caso sobre la importancia de implementar la memoria histórica en las aulas. Se trata del

artículo de los docentes universitarios Francisco José Del Pozo Serrano, Yinays Vanessa Gómez Sobrino, Luis Fernando Trejos Rosero y Darwin Jovany Tejada García titulado *Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades*. En este artículo se pretende indagar sobre “el fenómeno de la educación para la paz, y su vinculación con la memoria histórica, a partir de las necesidades comunitarias percibidas por las instituciones educativas vulnerables de la Región Caribe colombiana para la construcción de cultura de paz” (Del pozo, Gómez, Trejos y Tejada, 2018, p. 85). Para ello, se realizó una encuesta a 344 docentes y 35 entrevistas y 7 grupos focales a familias y comunidad en general. Esta metodología tiene como interés aportar información que pueda ser útil en la toma de decisiones para mejorar las situaciones de la práctica educativa en este caso, mejoras que permitan “la construcción de cultura de paz desde el eje de memoria histórica, a partir de la educación escolar y social para la paz.” (Del Pozo et al, 2018, p.85). A las conclusiones que se llega es que existe la necesidad de poner en diálogo los procesos educativos, las instituciones educativas, los padres de familia y la comunidad para poner en práctica políticas que permitan la construcción de una cultura de paz desde la memoria histórica.

Este texto es útil en tanto plantea que los docentes y comunidad educativa ven como una necesidad el integrar a las aulas la construcción de paz desde la memoria histórica pero que esto debe darse con múltiples esfuerzos no sólo de los docentes sino de la comunidad educativa en general (institución educativa y padres de familia). Por otro lado, refleja la importancia de la memoria histórica en tanto es un eje fundamental para la construcción de una cultura de paz, por la capacidad que tiene dicha herramienta para desarrollar competencias fundamentales para la reconstrucción del tejido social. Además, supone conceptos importantes como lo es la *educación para la paz* que, tal como los autores lo exponen, “se convierte en un eje dinamizador de la construcción de paz territorial” (Del Pozo et al, 2018, p.90).

Para continuar con la estructura planeada, en una tercera parte se desarrollarán trabajos que han abordado la relación de memoria y escuela desde un componente metodológico. Aquí se encuentran principalmente dos trabajos del Centro de Memoria Histórica. Este Centro, ha realizado un trabajo de apoyo para que maestros de diferentes partes del país puedan abordar la memoria histórica en sus aulas. Así, el Centro de Memoria histórica ha publicado un compendio de varios libros titulado “La caja de Herramientas” y tal como su nombre lo indica aporta un conjunto de herramientas para los maestros que pretende “ofrecer herramientas que les permitan [a los estudiantes] explorar distintas fuentes, testimonios y memorias, y contrastar interpretaciones a veces encontradas de los procesos históricos para que cada estudiante pueda,

con autonomía, decantar su propio juicio de manera fundamentada”(Centro de Memoria Histórica, 2018, p. 13)

En total son 12 libros publicados en el año 2018. Un primer libro se titula *Los caminos de la memoria histórica*, en donde se presenta una introducción de los demás libros y de su conjunto como una caja de herramientas. En este libro se plantea que este compendio de libros en su conjunto se propone como una pedagogía de la memoria histórica y se plantea como “descubrimiento mutuo entre distintas generaciones que valoran sus diferencias” (Centro de Memoria Histórica, 2018, p. 13). Al tratarse de un libro introductorio se plantean elementos generales como qué se entiende por memoria histórica, el olvido y el recuerdo sobre el pasado, la importancia de la memoria y la pedagogía de la memoria como un diálogo entre diferentes generaciones.

A continuación, se encuentra una descripción de los diferentes libros. Luego, se aportan diferentes elementos claves para trabajar sobre la memoria histórica. Se presentan aclaraciones pertinentes como la diferencia entre memoria, memoria colectiva y memoria histórica. Además, se plantea la importancia de trabajar la memoria histórica desde las escuelas como una manera de reconocer al otro que permite identificar diferentes actores del pasado que fueron victimizados.

Finalmente, en este libro se plantea una ruta para trabajar la memoria histórica en la escuela en donde se plantean diferentes momentos que deben darse en torno a la memoria histórica y que son explicados con gran profundidad como lo es el cuidado hacia los demás en este tipo de trabajos con la memoria. Aquí se abordan cuestiones como ¿Qué hacer o qué no deberían hacer en el momento de internarse en relatos dolorosos del pasado? Estas reflexiones deben surgir en un diálogo entre maestro y estudiantes. Finalmente, en los anexos se presentan herramientas útiles para abordar el pasado como lo son saber que existen diferentes tipos de fuentes y cómo analizarlas.

Es así como, este libro provee diferentes herramientas que pueden ser útiles y que deben tenerse en consideración en el momento de plantear una propuesta en torno a la memoria histórica.

Un segundo texto que hace parte de La caja de herramientas es *El Salado, Montes de María: tierra de luchas y contrastes (Guía de maestros y maestras)*. En este libro se presenta un caso concreto en el que se puede trabajar la memoria histórica en el aula; el caso de los Montes de María en el departamento de Bolívar. Como su nombre lo expresa es una guía de maestros. Se

espera que a través de esta guía el Maestro desarrolle su clase en torno a la memoria histórica en los Montes de María. Este libro tiene un preámbulo en donde se aconseja al maestro construir acuerdos de cuidado con sus estudiantes para emprender el trabajo de memoria histórica. Este trabajo, es de gran importancia para poder solventar todos los imprevistos que pueden surgir en el aula además de saber cómo manejar las emociones que pueden surgir como impotencia o tristeza. Después de este preámbulo se presentan seis ejes temáticos que se proponen para abordar el tema en cuestión: Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas, La masacre y la estigmatización y Los impactos de la masacre: el desplazamiento, entre otros. En cada eje se plantea un objetivo transversal, además se presentan los conocimientos que se deben desarrollar y se sugieren referencias que pueden ser útiles en esta parte. Luego, por medio de una división por sesiones se plantean diferentes temas, objetivos específicos y se proponen diferentes actividades para desarrollar en cada eje.

Cabe aclarar, que este libro señala que pretende ser una guía para los maestros y no un instructivo que debe seguirse de manera rigurosa. Así, esta guía se plantea como una herramienta clave que permite tener en cuenta diferentes elementos y actividades para el trabajo de un caso concreto por medio de la memoria histórica.

A modo de conclusión, es evidente cómo, desde múltiples perspectivas, se ha abordado la relación entre memoria y escuela. Este rastreo de antecedentes permite evidenciar líneas generales en torno a la relación entre memoria y escuela como lo son los compromisos con la no repetición de hechos violentos en los estudiantes y la configuración de sujetos críticos. Además, el uso de la memoria aparece como una serie de discursos que pone en tensión a la historia oficial y su pretensión de verdad en tanto la memoria da espacio a otros relatos. Finalmente, la escuela aquí tiene un papel protagónico para reflexionar sobre un pasado doloroso y las acciones que se pueden tomar frente al mismo.

## **1.8 Marco conceptual**

Para el desarrollo de este proyecto es necesario aproximarse a los conceptos de memoria histórica y conflicto armado interno. Estos conceptos toman un lugar importante en este trabajo y por ello es necesario ver cómo se han concebido y desde qué posturas se situará este trabajo.

Respecto a la memoria se harán tres aproximaciones; dos de autores que reflexionan sobre este tema y una sobre la conceptualización que provee el Centro de Memoria Histórica, en tanto institución clave en los procesos de memoria en nuestro país. Respecto al conflicto armado se señalaron las aproximaciones teóricas que han tenido Maurice Halbwachs (1994) y Enzo



Transverso (2007). Respecto al conflicto armado interno se harán las aproximaciones teóricas por medio del autor Luis Fernando Trejos (2013) y Jonatan Calderón (2016).

Una primera aproximación dada por Halbwachs, politólogo y sociólogo francés, propone que la primera diferenciación debe hacerse entre la memoria histórica y la memoria colectiva; la primera anclada a las construcciones nacionalistas y la segunda ligada a los recuerdos de una colectividad. Ahora bien, respecto a la diferencia entre memoria e historia, el autor plantea que la memoria se presenta como “una corriente de pensamiento continua” (Halbwachs, 1950, p.213) y cuyos cortes, si es que los hay, son inciertos e irregulares. Esta memoria es propiciada por la existencia de grupos cerrados que están en constante diálogo. En la memoria, el pasado sólo se retiene mientras se mantiene vivo o vive en la conciencia de una colectividad y no excede los límites de ésta. Por otro lado, en el desarrollo de la disciplina histórica se hacen cortes en periodos determinados, lo que da la impresión de que, de periodo a periodo, existen renovaciones.

Otra diferenciación se encuentra en que la memoria está en el interior del grupo mientras que la historia implica exterioridad. Por otro lado, el autor plantea que hay múltiples memorias colectivas mientras que la historia es solo una, dado sus pretensiones nacionalistas y universalistas. Por último, la memoria inmortaliza el pasado en el presente, mientras que la historia fija los hechos en un pasado cerrado. En este sentido, como lo plantea Enzo Traverso “Halbwachs opone una historia- el estudio científico del pasado, sin interferencias con el presente- a una mirada subjetiva basada en lo vivido de los individuos y de los grupos” (Traverso, 2007, p.27). Dicho esto, el autor resalta cómo la expresión *memoria histórica* no es acertada, dado que estos dos conceptos se contraponen en varios aspectos al señalar que la historia “sólo comienza donde acaba la tradición (...) donde se apaga la memoria social” (Halbwachs, 1950, p.212). También menciona que mientras la memoria subsiste no es útil plasmarla por escrito, solo se realiza este proceso cuando dicha memoria ya está lo bastante lejos como para poder encontrar testigos que la recuerden.

Como respuesta directa a esta posición de total dicotomía entre memoria e historia, Traverso, historiador italiano, plantea dar cuenta de la relación entre memoria e historia. Es así como él matiza la dicotomía planteada en el párrafo anterior, además de proporcionar un marco de referencia a lo que él denomina *la emergencia de la memoria*.

Respecto a la emergencia de la memoria, muestra como ésta es introducida en el campo de las ciencias sociales de manera tardía. Se puede situar el momento en que ésta comienza a tener

relevancia después de la Segunda Guerra Mundial, con todos los eventos traumáticos que se plasmaron en la memoria de la colectividad y es en ese momento donde se comienza, lo que el autor denomina, una *obsesión conmemorativa* que da lugar a la configuración del *turismo de la memoria*. En esta configuración los sitios de carácter histórico se transforman en museos y lugares para ser visitados. Como punto máximo y pedestal de la memoria tenemos el caso de Auschwitz, en donde se puede ver *políticas de memoria* como conmemoraciones oficiales, películas y museos. Además, se puede observar cómo a partir de este evento ha surgido la figura del testigo como el superviviente y que a la larga se encarna en la figura de la víctima, en este caso, de los campos nazis. Por último, el autor señala la dimensión política de la memoria, pues al estar incrustado en el presente se seleccionan y se silencian acontecimientos con fines políticos y éticos, en donde se da una justificación y reparación de los eventos del pasado en el presente, lo que el autor denominaría *el deber ser de la memoria*.

Respecto a la relación de memoria e historia, Traverso propone en un primer momento que lo que une a la historia y la memoria es que tienen una misma preocupación: la construcción del pasado. Luego de esto, señala que la historia surge de la memoria como una de sus dimensiones pero que después, “adoptando una postura autorreflexiva, transforma a la memoria en uno de sus objetos” (Traverso, 2007, p.21). A pesar de ello, coincidiría con Halbwach en que la memoria es subjetiva y en constante construcción (aunque estos dos elementos también son aplicables a la historia). Tiene un carácter subjetivo dado que está anclada a los hechos vividos por los individuos y la manera en cómo los han experimentado. La memoria no está preocupada ni por comparaciones, contextos, generalizaciones o por intentar probar *su versión* pues ésta se convierte en *su verdad*. Respecto a su constante construcción, el autor señala que los recuerdos se están renovando y reconstruyendo por medio de experiencias posteriores, lo que haría inútil distinguir dos testimonios de una misma persona en diferentes momentos, pues estos son auténticos. Sin embargo, como lo señala el autor “cada uno pone luz sobre una parte de la verdad filtrada por la sensibilidad, la cultura y también, se podría añadir, las representaciones identitarias, ideológicas, del presente” (Traverso, 2007, p.22). Es así como el autor plantea una conceptualización de memoria como “las representaciones colectivas del pasado tal y como se forjan en el presente” (Traverso, 2007, p.16). Además, señala que la memoria esta permeada por la historia y el impacto que ésta causa en la manera de recordar ciertos eventos.

Finalmente, respecto a la conceptualización que ha realizado el Centro de Memoria Histórica, sobre la memoria histórica se resalta el hecho de que ésta se entiende como un campo

en donde múltiples voces construyen secuencias y sentido sobre un pasado imaginado; imaginado en tanto se entiende como una construcción cultural. Esta construcción del pasado se da desde un presente vivo que a la vez proyecta un futuro. Así, no se habla de un pasado lejano y finalizado sino de un pasado vivo, dada la manera en que es apropiado y significado por múltiples comunidades y por la manera en que permite leer el presente y proyectar el futuro.

Otro elemento que destaca esta Institución es que la memoria histórica se construye y que este proceso es asumido por comunidades que se encuentran en un proceso de *justicia transicional*. La construcción de memoria histórica busca “ponerle fin a una situación generalizada de violencia para pasar a una sociedad en la que prime el respeto por los derechos humanos” (Centro Nacional de Memoria Histórica, CNMH, 2009). En este sentido, se evidencia un *deber ser* de la memoria. Esta construcción permite que las comunidades reflexionen sobre su pasado violento, reconozcan y dignifiquen a las víctimas de dicho pasado y puedan pensar un futuro diferente. Por otra parte, esta construcción involucra narrativas complejas y múltiples que ponen en evidencia las diferentes voces inmersas en el pasado que se pretende reconstruir. Finalmente, esta Institución involucra la responsabilidad, la democracia y la ética como elementos que permiten la construcción de memoria.

En este sentido se evidencia que por un lado existe una diferencia entre memoria e historia; si bien comparten una misma preocupación por el pasado, este es abordado y entendido de manera diferente. Por otro lado, la memoria histórica se enmarca en la reflexión por un pasado violento (mientras que el foco de la historia es mucho más amplio) en el caso de nuestro país, un pasado de conflicto armado. Además, esta reflexión sobre el pasado dialoga con el presente y futuro. Dialoga con el presente en tanto los significados e interpretaciones son dadas por comunidades situadas en un presente específico y dialoga con el futuro, puesto que se plantea un *deber ser* de la memoria: poder proyectar futuros diferentes que no estén marcados por la violencia. Finalmente, es necesario puntualizar la diferencia entre memoria colectiva y memoria histórica. En términos generales, la memoria colectiva es la unión de múltiples memorias individuales sobre un pasado violento específico y la memoria histórica es el diálogo que se puede dar entre memoria colectiva y los elementos que han sido objetos de estudio de la disciplina histórica. En este sentido, en este proyecto se abordará la memoria histórica como un diálogo e intersección entre la memoria colectiva y la historia.

En esta segunda parte, se intentará hacer una aproximación al concepto de conflicto armado en Colombia. Es necesario iniciar con el hecho de que, debido a la longevidad y complejidad

de este conflicto, tipificarlo es una actividad inacabada y que despierta múltiples controversias en parte, principalmente por su fuerte contenido político - militar.

Para Trejos (2013), hay cuatro diferentes maneras de conceptualizar el conflicto armado. La primera corriente, que tiene su auge a finales del 70 y principios del 80, le otorga especial relevancia al “papel del Estado y al régimen político como factores determinantes de los alzamientos armados de carácter revolucionario” (Trejos, 2013, p.58). En este tipo de situaciones se señala que la precariedad del contexto económico no puede ser leída como causa directa del surgimiento de movimientos revolucionarios ya que esta precariedad puede presentarse como una situación general en contextos de muchos países mientras que los movimientos revolucionarios tienen un carácter más excepcional. Este grupo de corrientes centra su análisis en entender las motivaciones de un conflicto revolucionario, pero también en entender la diferencia entre conflictos revolucionarios exitosos y no exitosos. Una segunda corriente es caracterizada por analizar los conflictos armados ocurridos a partir de la Guerra Fría. En estos estudios el enfoque apunta ya no hacia las motivaciones sino hacia la capacidad de financiamiento de grupos revolucionarios. En este sentido, “lo determinante para el sostenimiento temporal de las acciones armadas radica en la capacidad de los insurgentes para acceder a recursos económicos” (Trejos, 2013, p. 61). Este tipo de corrientes da luces sobre la larga duración del conflicto armado en el caso de nuestro país y su permeancia después de la Guerra Fría, en parte por las fuentes de financiamiento que han encontrado grupos como el ELN y las FARC-EP, que han hecho posible mantener y crecer su fuerza en tanto a armamento. Esta financiación se ha logrado debido a fuentes como el secuestro, el hurto, el soborno, el narcotráfico, entre otras.

Una tercera aproximación, son las denominadas tipologías tradicionales del conflicto armado, estas tipologías presentan un aporte en tanto se piensa que la guerra en Colombia:

Tiene como columna central: la disputa por la legitimidad política, es decir, la lucha por el derecho moral de gobernar a la sociedad, de ahí que muchas de las acciones militares que se ejecutan son maximizadas o minimizadas a través de los medios de comunicación con que cuenta cada actor armado, con el fin de captar la mayor cantidad de *mentes y corazones* para cada proyecto (Trejos, 2013, p.66).

Así, en este tipo de corrientes el espacio de las comunicaciones se convierte en otro campo de batalla. Otro aporte que se señala es que, si bien este conflicto surge en el contexto de la Guerra Fría, este tiene una serie de particularidades que no permiten clasificarlo en los conflictos entre

el Este y el Oeste. El conflicto armado interno tiene rasgos particulares como una cultura política autoritaria contraria a comportamientos de carácter democrático, tendencia al uso de la violencia para alcanzar sus propios objetivos y la permanencia de las estructuras de exclusión.

Una última mirada es la que ha analizado el conflicto armado en el Derecho Internacional Humanitario, esta visión provee una definición del conflicto armado colombiano de carácter interno. El autor analiza tres condiciones que deben darse según esta normatividad internacional para la configuración de este conflicto. Un primer elemento es la presencia de los grupos disidentes en la mayor parte del territorio nacional. Para el caso colombiano, en 31 de los 32 departamentos existe presencia directa o indirecta de actores armados al margen de la ley como las FARC-EP, el ELN o EPL (Ejército Popular de Liberación) y cada uno de estos cuenta con una clara estructura interna. Un segundo elemento aportado por el derecho internacional es que estos grupos irregulares “[ejercen] sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permite realizar operaciones militares sostenidas y concertadas” (Trejos, 2013, p.70). Esta característica toma forma en los lugares en los que estos grupos irregulares logran consolidar un mayor fuerza política y militar. En el caso de las FARC-EP, ejercían su influencia mayoritariamente en el sur de Colombia, dada la historia campesina y agraria de departamentos como Meta, Putumayo y Caquetá. En estos lugares, las FARC-EP tenían la capacidad de regular las actividades económicas, la producción y comercialización de estas, especialmente con cultivos ilícitos como la coca. La relación que tiene este grupo armado con cultivadores de coca y narcotraficantes ha ido cambiando con el pasar de los años, pero ha sido una constante. Finalmente, se considera como tercera característica que este es un conflicto financiado por el narcotráfico. Esta es una de las principales características del conflicto armado: el involucramiento de estos grupos en etapas como la producción y distribución de narcóticos como la cocaína y la heroína. Para Alfredo Rangel, citado por Trejos, más del 50% de los ingresos de las FARC provenían del narcotráfico siendo éste un financiamiento importante para haber logrado mantenerse en el tiempo. El autor señala que: “La aparición y el crecimiento desmedido de los cultivos ilícitos en el sur del país facilitó que las FARC-EP consolidaran una retaguardia que simultáneamente les facilitaba recursos económicos, resguardo militar y apoyo político” (Trejos, 2013, p.72).

Una vez presentadas estas cuatro corrientes que permiten entender las particularidades del conflicto interno colombiano el autor concluye que:

En Colombia se desarrolla un conflicto armado interno, no convencional y de baja intensidad, que adquirió dimensiones regionales complejas (...), cuyos orígenes se encuentran en controversias político-ideológicas y en problemas agrarios aún no resueltos. Sus actores irregulares tienen en el narcotráfico a su principal fuente de financiación. Todo lo anterior lleva a establecer que se ha producido una grave crisis humanitaria (Trejos, 2013, p.72).

Además de ello, los elementos dados por el derecho internacional son los que permiten, de manera más certera, poder catalogar el conflicto interno colombiano como tal (específicamente en el Protocolo II adicional a los IV Convenios de Ginebra).

Por otro lado, el autor Calderón (2016) argumenta que el conflicto armado colombiano ha sido uno de los más largos del mundo dejando con ello un gran número de víctimas. Para una comprensión a profundidad de este conflicto el autor propone un modelo de análisis de tres etapas por las que ha atravesado este conflicto: una inicial, una intermedia y una futura (correspondiente al posconflicto). Para este marco conceptual sólo será abordada la primera etapa. Para abordar esta etapa, el autor propone como punto de partida brindar la conceptualización del conflicto armado. Así, el autor, citando a Wallensteen y Sollenberg señala los conflictos armados como:

[...] aquellos que han desencadenado en violencia directa, fundamentalmente debido a la divergencia de intereses en lo concerniente al gobierno y/o territorio donde hay un uso de la fuerza armada entre las dos partes, de la que al menos una está en el gobierno del Estado (Wallesteen y Sollenberg, 2001, p. 643 en Calderón, 2016, p.230).

Esta cita señala dos elementos importantes para contextualizar el conflicto armado colombiano; por un lado, se encuentra la violencia directa como resultado del conflicto armado y por el otro es el uso de la fuerza armada en donde una parte se encuentra en el gobierno. Además, este es un conflicto de carácter no internacional.

Una vez, conceptualizado el término conflicto armado, el autor aborda la primera etapa que se ubica en el surgimiento de las organizaciones armadas en Colombia que desafían el poder del Estado para dar paso a una nueva política violenta. Para el autor, esta etapa aún sigue vigente y sólo terminará cuando se llegue a un acuerdo definitivo entre el Estado y todos los grupos armados al margen de la ley. El análisis de esta etapa se hace en tres puntos centrales.

El primer punto se relaciona con los actores que han intervenido en este conflicto. El autor, señala que desde la década del 60 han existido dos tipos de actores entre los cuales se establecen relaciones y estrategias, ya sea para el fortalecimiento o contra ataque de uno de ellos. Por un lado, se encuentran las relaciones de hostilidad entre el Gobierno y la guerrilla que han traído como consecuencia directa un conflicto abierto, es decir; una guerra que ha pasado por momentos de tensión, negociación y tregua en diferentes momentos. Por otro lado, se encuentran las relaciones entre la guerrilla, el narcotráfico y los paramilitares que se han dado en términos de financiación. El autor también señala las relaciones, no evidentes, como las que se dan entre el Ejército colombiano y los paramilitares que, si bien no aparecen en las líneas de mando de los primeros o en los organismos institucionalizados, no es impedimento para que entre ambos se tejan relaciones de cooperación.

Un segundo elemento de esta etapa inicial del conflicto se relaciona con la dimensión del conflicto en donde se señala el “número de personas afectadas, los espacios o territorios afectados y la proyección temporal del conflicto” (Calderón, 2016, p. 236). Aquí se destaca el informe del Centro de Memoria Histórica: “*Basta ya*”, en donde se encuentran cifras que permiten dar cuenta de la magnitud del conflicto. En este informe se señala que, con respecto al conflicto armado:

El hecho que más provoca víctimas es el desplazamiento con 6 044 151 víctimas, 85% de ellas corresponde a este fenómeno. Le sigue el homicidio, con 931 720 casos y después la amenaza (213 694) y la desaparición forzada (152 455) (Calderon,2016, p.237).

Finalmente, un tercer elemento señala la intensidad del conflicto y sus puntos máximos, este se puede entender, con el informe de la Comisión histórica del conflicto del 2015, que los grupos al margen de la ley, paramilitares y ejército han utilizado diferentes modalidades de violencia durante los últimos 50 años. En este escenario “el punto más alto, es decir, la mayor escalada de conflicto se presentó en el periodo comprendido entre 1996 y 2002, caracterizado por masacres relacionadas con la lucha por el control de los territorios (Calderon,2016, p.238).

Son observables las diferentes variantes y elementos que se deben tener en cuenta para definir el conflicto armado colombiano y cómo las líneas anteriores sirven como un buen bosquejo para saber a qué se refiere el conflicto armado interno colombiano.

## Capítulo II

### **El aula y la enseñanza del pasado por medio de la memoria histórica, una aproximación desde la construcción de otros y con otros.**

En este segundo capítulo se pretende exponer diferentes propuestas que se han construido por docentes y no docentes en torno a la enseñanza de un pasado por medio de la Memoria Histórica. Este capítulo pretende brindar una aproximación sobre la manera en que otros se han aproximado a este tema en sus aulas de clase. Para ello, en un primer lugar, se hará una reflexión sobre el lugar central en donde, para este caso el aula de clases, se han dado las reflexiones sobre la memoria histórica, luego se expondrán cinco propuestas en donde docentes (y no docentes) han abordado en las aulas la Memoria Histórica ligada al conflicto armado y se finalizará con algunas reflexiones sobre el aporte de las construcciones realizadas.

#### **2.1 El aula de clases como espacio de reflexión sobre la memoria**

Para abordar este componente se hace necesario hacer una reflexión sobre el aula como un escenario clave donde se hace posible la innovación pedagógica y se puede incluir la memoria como un componente transversal en clases como la de Ciencias Sociales. Tal como lo propone la Serie Investigación IDEP (2012) es el aula de clases un lugar privilegiado donde se da paso a procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento, es de señalar que no es el único; no se puede desconocer que cada vez son más los diferentes escenarios en donde circulan diferentes saberes y que no se limitan a un aula de clases. Una vez realizada esta aclaración, tanto la escuela como el aula son pensados como espacios para la socialización y el aprendizaje. El aula es a la vez un espacio intersubjetivo, simbólico y social. En este escenario circulan tres tipos de conocimiento que deben ser reconocidos por el docente para que se logre una integración de estos. Estos tres tipos de conocimiento son: el cotidiano (conocimiento que los estudiantes poseen fruto de sus experiencias personales e interacción con el contexto al cual pertenecen), el científico (conocimiento consolidado en la academia) y el escolar (Conocimiento fruto del diálogo de los dos anteriores y la mediación del docente). Estos tres tipos de saberes son relevantes en tanto deben tenerse en cuenta en un proceso de enseñanza; reconocer que los estudiantes tienen cierto tipo de conocimientos previos, entender las razones y lógicas de los saberes científicos que se quiere transmitir y el conocimiento y la relación que



se establece entre los dos anteriores fruto de una decisión del docente (pensar en si es posible transponer uno sobre otro o un dialogo entre los mismos).

Es en este escenario donde el maestro materializa su práctica pedagógica, entendidos como un conjunto de estrategias, técnicas, actividades y habilidades para lograr transmitir conocimientos que permitan a los estudiantes acercarse a los saberes de una disciplina particular. El docente es poseedor de un saber que le permite no sólo transmitirlo a los estudiantes sino también reflexionar de manera permanente sobre el mismo, lo que le permitirá hacer de su práctica académica un proceso en permanente construcción. Es así como la práctica pedagógica y el esfuerzo por innovar en la misma pasa por una reflexión y transformación sobre la práctica misma y de los saberes que este posee.

Lo anterior toma sentido en tanto, el ejercicio que se pretende desarrollar en el aula y que han desarrollado otros docentes (y no docentes) se puede entender como un proceso de renovación de la práctica pedagógica en tanto se busca confrontar la acción escolar con otros enfoques metodologías y problemáticas, dicha innovación implica una evaluación, valoración y planteamiento de las prácticas escolares que posibilite el desarrollo en aula de un proceso en el que se trabaje la memoria histórica.

Finalmente, y con relación a la memoria, el aula es un escenario central para movilizar procesos de construcción de tejido social y es la escuela, como un espacio de lo social, en donde dicho proceso debe comenzar. Adicional a ello, es la memoria histórica una herramienta para movilizar e innovar en la práctica pedagógica y específicamente las clases de Ciencias Sociales.

## **2.2 Propuestas de Memoria Histórica en el aula**

En esta segunda parte se pretende hacer un recorrido sobre diferentes maneras en que docentes (y no docentes) han abordado la memoria y el conflicto armado en sus clases de Ciencias Sociales. En este recorrido se resaltan las actividades y técnicas que utilizaron diferentes maestros al trabajar con la Memoria Histórica y la utilidad que esta representa en la propuesta didáctica que se desarrollará en el tercer capítulo.

La primera manera en la que un docente, en este caso de Bogotá, se ha aproximado a la memoria histórica y al conflicto armado ha sido por medio de la construcción de relatos. En este caso, la docente Ángela Virginia Neira Uneme (2012), docente del Colegio Gimnasio Vermont, quien lleva a cabo el proyecto que se expondrá a continuación con estudiantes de

noveno de 14 y 15 años con quienes se desarrollaron 11 talleres bajo el tema “Conflicto y Violencia en Colombia”.

Por medio de estos talleres se buscó que sean los estudiantes quienes construyan relatos de situaciones históricas que giran alrededor de referentes comunes que se han establecido en el aula de clases. Estos relatos tienen como características que son los estudiantes los protagonistas de los sucesos, lo que permite llamar la atención sobre la relevancia de la memoria en los procesos de comprensión y apropiación de los sucesos históricos.

Esta manera particular de acercar a los estudiantes a un pasado de conflicto armado tiene como objetivo no solo acercarlos a los hechos, sino a los sujetos que participaron en esa historia, a sus emociones, a sus intenciones y a las causalidades de estos que posibilitan los procesos históricos que se están abordando. De este modo, se espera que los estudiantes vean a los sujetos, que han dado lugar a procesos históricos, más cercanos a sí mismos.

Esta propuesta trabaja alrededor de la idea que son los individuos poseedores de ciertas motivaciones y en un contexto específico los que llevan a cabo los procesos históricos. Así, esta docente ve la historia como la sumatoria de las acciones de los individuos y esto le permite trazar un puente en el que sus estudiantes puedan, a través de un proceso imaginativo, verse como productores y protagonistas de procesos históricos en el que el pasado tenga relación con la vida cotidiana y les permita tomar un rol activo.

Ahora bien, respecto a las consideraciones metodológicas, Neira plantea que este ejercicio se ubica dentro de la investigación social cualitativa ya que dicho trabajo busca describir e interpretar prácticas sociales particulares que permitan dar un papel importante al punto de vista de los individuos. Ligado con lo anterior, toma pertinencia el trabajo en el aula, la observación y la interpretación de los relatos que los estudiantes elaboran. A su vez, la docente toma como elemento metodológico la etnografía analítica, que da un protagonismo a la observación del investigador tomando notas detalladas sobre las mismas. En este sentido, las técnicas metodológicas utilizadas son la observación participante, el diario de campo y la modalidad de taller. Respecto a la modalidad de taller tienen un papel principal los relatos elaborados por los estudiantes.

Este tipo de relatos para la docente son interpretados como *Formas literarias alternativas* en tanto son significativas para el narrador y para quien escucha, además de presentar una secuencia lógica, causal y temporal de acontecimientos. En la experiencia particular del aula de clases, los estudiantes logran elaborar relatos en relación con los procesos históricos elaborados en clase, en donde logran identificarse e involucrarse, lo que les permite convertirse en los protagonistas y sensibilizarse frente a los procesos abordados. Aquí, el rol del docente e

investigador debe ser observar la manera en que sus estudiantes cuentan sus historias y todo el proceso creativo que ello implica.

A continuación, se presenta un fragmento del diario de campo de la docente sobre la clase en la que trataron el tema de la masacre de las bananeras:

Los muchachos de noveno se apilan en el balcón frente al salón, esperándome; el timbre ya había sonado y yo me dirijo al aula 313, hace frío y el día está nublado. Entro y conmigo entran los muchachos que faltan. Mientras se sientan yo saco el libro Cien años de soledad y abro en la página escogida que relata un fragmento de la historia de la masacre de las bananeras.

— ¿Quién me ayuda con la lectura?

— Yo profe — se levanta Gabriel del puesto y se sitúa frente al grupo.

Gabriel es un muchacho de 15 años, alto, trigüeño y con algo de acné en el rostro, tiende a ser un poco jorobado y a llevar el uniforme un tanto descuidado. Se para con una mano entre el bolsillo y se recarga en el tablero para empezar a leer.

— Gabriel, saque esa mano del bolsillo y párese bien, tenga la bondad — le digo. Gabriel se organiza y empieza.

Luego de la lectura, les pido que en una hoja construyan una historia sobre la masacre en donde ellos sean protagonistas. A los muchachos les cuesta escribir historias, imaginar carencias que ellos no tienen; están pasando por una edad compleja y parece no interesarles mucho el asunto de la creación literaria. Sin embargo, observo algunos estudiantes comprometidos como Andrés, Eduardo, William, entre otros. (Tomado del diario de campo. 1ro de abril de 2004 en IDEP, 2012, p.66).

Luego de que los estudiantes elaboran los talleres teniendo como base el tema propuesto por la docente, esta realiza un proceso de sistematización en el que interpreta los relatos de los estudiantes a la luz de unidades de análisis como la forma descriptiva de los textos, la carga emotiva que tienen, la posición que se toma en los relatos y la relación de estos con la vida cotidiana de los jóvenes.

A partir de ello y teniendo en cuenta los objetivos de los talleres se procede a una selección de los talleres. Para este proceso se tiene en cuenta la calidad y la creatividad de los relatos. A continuación, se presenta un fragmento de un texto seleccionado por la docente sobre el narcotráfico en Colombia en donde se puede evidenciar la interiorización del contexto histórico, las emociones que exterioriza y la vinculación subjetiva del estudiante con las dos categorías anteriores:

La enfermedad de Colombia: el narcotráfico

Aquí me encuentro en el control de aduana de España, en este momento no sé lo que me depara el destino, siento tanta tristeza por no estar con mi familia y mis amigos. Y aunque estoy muy nervioso, probablemente puedo deducir lo que me pasará ya que la mirada de los agentes lo dice todo, esa mirada cuya expresión me advierte el resultado de la radiografía. Esperé por un momento hasta que escuché una voz que decía: 30 kilos de cocaína en el estómago. éste es el diagnóstico de mi enfermedad, ésta es la pérdida de mis ilusiones (Fragmento sobre el tema narcotráfico en Colombia en IDEP, 2012, p.66).

Además de este relato, se encuentran otros más que permiten evidenciar múltiples relaciones entre el estudiante y su vida cotidiana con los procesos históricos que la docente ha expuesto.

En este sentido, el ejercicio de construcción de relatos permite que los estudiantes puedan tomar posiciones, exponer sus sentimientos, asumir consecuencias y construir opiniones frente a diferentes procesos históricos además de relacionar estos últimos con su cotidianidad. Así, “estos ejercicios de la memoria son, por principio, prácticas de creación literaria que implican un alto grado de sensibilidad a partir de la experiencia del relato de vivencias de otros sujetos interiorizadas por el estudiante y asumiéndolas como propias” (IDEP, 2012, P.74)

Finalmente, además de lograr trazar puentes entre la memoria y la historia esta propuesta permite trazar puentes entre el conflicto, memoria y la escuela brindando nuevos espacios para la reinterpretación de procesos traumáticos de nuestro país que a su vez permite una comprensión crítica del presente en el que se encuentran inmersos los estudiantes. En consecuencia, estos talleres permiten aclarar procesos históricos para reforzar políticas de compromiso con el no olvido y por ende la no repetición, además del desarrollo de un pensamiento abierto y crítico que reflexione sobre un pasado complejo y con múltiples direcciones, que permite que los estudiantes se asuman como sujetos históricos que producen y transforman sus realidades.

Una segunda propuesta se trata de los museos escolares desarrollado por la docente Martha Cecilia Andrade (2018) de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Samaniego, Nariño quien pretende que sus estudiantes conozcan y se posicionen frente al conflicto que ha vivido dicho pueblo a partir de reconocerse como gestores de la memoria. Adicional a ello, se pretende que los estudiantes renueven o fortalezcan vínculos entre ellos y las personas adultas.

Para esto, se parte de una formación a los estudiantes donde aprenden a construir y realizar entrevistas, líneas de tiempo y cartografías que permitan la reconstrucción de la historia local, así como la construcción de guiones museográficos. Así, la docente explica que el proyecto se dividió en tres líneas de trabajo que se expondrán a continuación.

La primera línea de trabajo se refiere a la capacitación y formación de los estudiantes. En esta primera etapa la docente realizó ejercicios para que sus estudiantes exploren sus memorias personales al preguntarse por sus propias experiencias del conflicto armado. Adicional a esto, se formó a los estudiantes en metodologías de investigación como la cartografía social, la construcción de líneas de tiempo y técnicas de entrevista. Frente a esta última formación se enfatizó en cómo entablar diálogos con las otras personas de manera cuidadosa y delicada sin revictimizarlos.

Una segunda parte consistió en realizar entrevistas a las personas de la parte montañosa del municipio. Dichas entrevistas pretendían indagar por los autores, sucesos y fechas que ellos consideraban relevantes para entender lo ocurrido. Adicionalmente, también se esperaba entender las consecuencias que dichos sucesos trajeron para la vida cotidiana. La información se recolectó por medio de los *Cuadernos de ruta* que cada estudiante tenía para tal fin y también en grabaciones. Los estudiantes también contaban con un Diario de memorias en el que consignaron sus sentimientos e impresiones frente a las entrevistas. Así, la información recolectada fue sistematizada por los mismos estudiantes y a partir de esta, ellos escribieron algunos relatos. Adicional a esto, los estudiantes realizaron investigación de archivo en periódicos, legajos judiciales y fotografías que ayudaran a entender mejor la historia del conflicto en Samaniego. A partir de la información recolectada, los estudiantes realizaron líneas de tiempo identificando momentos claves, además de mapas que hicieron visibles lugares claves para entender este conflicto.

Por último, en la tercera parte, se realizó la construcción del museo escolar de la memoria, para ello se realizaron conversaciones previas con los estudiantes que posibilitaron entender qué es y qué función puede cumplir un museo. En cuanto a la construcción del museo en sí, la docente señala que todo lo que se dispuso en este museo y la organización de este, surgió enteramente desde los estudiantes. Así, en este museo existe una primera parte denominada el *Sendero de la memoria* que marca la entrada al museo y que está adornado con plantas como un símbolo de vida y no de dolor. Después se encuentra el *Árbol de la memoria* en donde se ubican fotografías de las personas que fueron entrevistadas como una manera de rendirles homenaje. Hay allí también un *Baúl de la memoria* en donde se encuentran los cuadernos que construyeron los estudiantes durante el proceso de investigación. Finalmente, se encuentra el *Baúl de los sentimientos* en donde se dejaron escritos los sentimientos de quienes visitaban el lugar.

La docente cuenta que para este proyecto se ha contado con el apoyo de la emisora comunitaria Samaniego FM Estéreo, en esta plataforma se han difundido historias y

testimonios de las víctimas del conflicto armado como también el desarrollo de un programa para promover los derechos de las víctimas con la intención de no repetición y dignificación de la memoria. También menciona el apoyo de la biblioteca municipal Cocuyos donde se han realizado conversatorios y debates sobre los eventos ocurridos en el marco del conflicto armado en el territorio.

Como conclusiones, la docente señala que, por un lado, este trabajo motivó a los estudiantes a continuar trabajando por las víctimas presentes en el municipio. Además, los estudiantes han tomado la iniciativa de realizar otras actividades que no estaban incluidas inicialmente en el proyecto como una *Jornada de sanación*, una jornada en la que se ayudó a que se brindara acompañamiento psicosocial a personas que así lo requirieron, como también la creación de canciones y videos que ayudarán a narrar lo que sucedió en ese municipio. Finalmente, la docente señala que este proyecto hizo posible la creación de lazos de hermandad dentro del grupo.

Un tercer caso que quiero resaltar es la iniciativa del docente Elkin Ospina (2018) de la Institución Educativa Juan de la Cruz Posada de la Comuna 8 de Medellín, Antioquia. El proyecto que él realiza junto a sus estudiantes gira alrededor de la recuperación de las voces de las víctimas de esta comuna, al ser esta un lugar donde han llegado un gran número de desplazados por el conflicto interno. Así, se espera reivindicar la dignidad de estas personas por medio de los estudiantes quienes escuchan de manera directa los relatos de estas personas. Se plantea además que los estudiantes sean un portavoz ante la sociedad de los hechos de violencia ocurridos para que no vuelvan a pasar, para que se evidencie que los derechos de algunas personas fueron vulnerados y que las personas que allí viven no son las culpables de los sucesos ocurridos como algunos medios de comunicación quieren mostrarlo.

Para lograr lo planteado este docente y sus estudiantes trabajan la investigación social para transformar la manera en que se mira a las víctimas. En este sentido, este ejercicio no solo busca entender por qué sucedieron los hechos violentos sino lograr transformar la manera como se mira a aquellas personas que se consideran diferentes. Es así como el docente divide este proyecto en tres partes.

En una primera parte del proyecto, cada uno de los estudiantes elige una problemática particular sobre la que desea trabajar relacionado con los temas de memoria, paz, democracia y ciudadanía y que se vincula a su vez con la forma en que se ha ejercido la violencia en el contexto más próximo. Además, se les pide a los estudiantes que desarrollen una pregunta de investigación y los objetivos para la misma.

En una segunda parte, los estudiantes deben buscar tres fuentes bibliográficas que den cuenta del suceso que se está investigando. Para esto, se deben realizar búsquedas en bibliotecas y en internet, evitando consultar en medios de comunicación masivos. Basados en esta búsqueda bibliográfica los estudiantes deben presentar un escrito donde se señalan los encuentros más novedosos y significativos de esta búsqueda.

Finalmente, en una tercera parte, luego de que se consolida el escrito anteriormente mencionado, se realiza un trabajo de campo en donde se pretende contrastar la información investigada con la *realidad* que subyace en la cotidianidad de los habitantes de la comuna 8. Para lograr este objetivo, fue necesario primero realizar conversatorios en los que se indicaba a los estudiantes cómo recolectar información en campo, cómo realizar entrevistas, fotografías y grupos focales.

Luego de este proceso de investigación, los estudiantes deciden en qué formato se presentará dicha investigación al resto de la comunidad. Entre estos formatos, los estudiantes elaboraron artículos, fanzines, videos, exposiciones fotográficas y murales. Además, estos trabajos también se presentaron en un foro dentro de la institución y en algunas ferias locales de ciencia.

Una cuarta propuesta a resaltar se trata de una propuesta desarrollada por la Secretaría de Educación del Distrito (2016) en donde se buscaba acercar a jóvenes y docentes de instituciones distritales a diferentes organizaciones de víctimas buscando la visualización y construcción de Memoria Histórica en torno al conflicto armado. Para esto, esta propuesta se divide en cuatro componentes.

El primer componente denominado *Diálogos Pedagógicos de la Memoria*, en donde, diferentes mujeres víctimas del conflicto armado y que lideran procesos de defensa de sus derechos compartían sus experiencias con estudiantes y docentes de diferentes instituciones distritales mediante la metodología de una Cartografía de la guerra y la esperanza. Aquí se pretendía, compartir los relatos, vulneraciones debido a la guerra y procesos de resistencia de las mujeres pertenecientes a diferentes organizaciones. El segundo componente, se denominó *Diálogos Ampliados de la Memoria*. En esta etapa, por medio de cuatro sesiones en las que se trataron temas en torno a cuatro oficios de la memoria (Cartografías, costureros, sabores y saberes y teatro foro) se hace posible poner en diálogo diferentes conocimientos, experiencias y procesos de memoria de las personas víctimas del conflicto armado y que pertenecen a estas organizaciones.

El tercer componente es *Diálogos de la Memoria* con docentes de diferentes instituciones y mujeres víctimas del conflicto y finalmente, el cuarto componente se trata del fortalecimiento al proceso denominado *Somos generación de paz* con la participación de jóvenes líderes de

diferentes instituciones educativas distritales con el fin de fortalecer procesos de construcción de paz desde los colegios.

Así, estos cuatro componentes se sistematizaron por medio de registro auditivo y fotográfico y reuniones de retroalimentación de quienes lideraban el proyecto. De esta manera en este proyecto se resaltan tres principales hallazgos.

Un primer hallazgo es la importancia del testimonio directo de las víctimas del conflicto armado en especial en los dos primeros componentes. Este testimonio en forma de relato de mujeres víctimas del conflicto armado se convierte en una herramienta pedagógica fundamentalmente para trabajar la memoria del conflicto armado en la escuela, convirtiéndose en un *vehículo de la memoria*. Los diálogos que surgen de estos testimonios permiten la circulación de estos en tres ejes principales: los hechos victimizantes, los impactos del conflicto armado y los procesos de resistencia que aportan a la construcción de la Memoria Histórica. A su vez, estos diálogos permitieron diversificar las miradas que se tienen sobre el conflicto armado y convertirse en una herramienta en torno a la pedagogía de la paz al permitir que los estudiantes reflexionen y cuestionen sobre las problemáticas de nuestro país, sus posibles soluciones y su rol como sujetos transformadores de la realidad.

Un segundo hallazgo, gira en torno al diálogo de saberes. Los aprendizajes entre estudiantes y víctimas, la sensibilización sobre los impactos del conflicto armado y la necesidad de aportar a la construcción de paz se hizo posible en la medida en que los sujetos involucrados pusieron en diálogo sus experiencias, conocimientos y opiniones. Esto a su vez permite reconocer la agencia que tienen todos los individuos que participaron en los talleres, incluidos, por supuesto, los estudiantes. Este diálogo de saberes hace que en la escuela no solo circulen saberes académicos sino también los populares y los tradicionales con una perspectiva intercultural que permite reconstruir lazos sociales desde una posición de respeto hacia la diferencia.

Un último hallazgo significativo se refiere al vínculo entre memoria e identidad pues el trabajo de la memoria histórica en la escuela es a la vez el trabajo por la construcción de identidades plurales. Así, en este proyecto se destacan cuatro identidades: víctimas, mujeres, jóvenes y grupos étnicos. Como es evidente, la categoría de víctima fue una categoría fundamental que permitió escuchar los impactos del conflicto armado y los relatos de resistencia anclados a esta categoría. Además, al ampliar el significado de víctima no como un sujeto que ha sufrido y sentido dolor sino como un sujeto social y político que lleva a cabo procesos de transformación se permitió que miembros de la comunidad educativa se entendieran a ellos como víctimas y, a la vez, defensores de derechos humanos.



Respecto a la segunda categoría identitaria, mujeres, es relevante en tanto esta voz se privilegió durante el proyecto. En este proyecto se hace evidente la figura de las mujeres como sujetos constructores de paz, lo que permite entender y hacer énfasis en los impactos diferenciales del conflicto armado y a la vez el proceso de resistencia que han dado. Por otro lado, respecto a la categoría de joven que se hace importante en tanto en este proyecto se evidencia su participación y el énfasis en el papel transformador de estos en el país, la ciudad y la escuela al ser miembros de una generación que debe apostarle a la construcción de paz. Por último, respecto a las identidades étnicas se hace necesario resaltarlos en tanto muchas de las mujeres que participaron son indígenas o afrodescendientes esto en contraposición a que, muchas veces, en la escuela la diversidad étnica, es señalada y discriminada. Así, el proceso de las mujeres indígenas y afrodescendientes que brindan talleres en diferentes instituciones es evidencia de cómo ha sido una puerta de entrada a la reivindicación de identidades étnicas y de que se ha privilegiado un enfoque diferencial étnico y cultural.

Como quinta y última propuesta que quisiera resaltar está la desarrollada por dos estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia; Juan Gabriel Ceballos Ramírez y Luis Felipe González García (2017). Los autores buscan comprender la contribución que ha realizado la Memoria Histórica al interior de las aulas para formar ciudadanos que poseen iniciativas de paz. En este marco, los autores desarrollan una propuesta didáctica para los grados noveno y décimo de dos instituciones educativas; la Institución educativa Tulio Ospina, de la ciudad de Medellín, y el Colegio Divino Salvador del municipio de La Estrella, Antioquia. Para este estudio de caso, los autores plantean diferentes estrategias que permiten comprender el lugar de la memoria histórica en las aulas

Una primera estrategia utilizada por los autores fue el debate como una manera de enseñar la participación ciudadana y poder dar lugar a otras voces diferentes a las voces de la historia oficial presente en el aula de clase. El debate tiene la intención de promover la participación plural en el aula y se hace posible cuando existen dos o más posiciones diferentes frente a un tema en específico. Para poder llevar a cabo esta técnica los autores plantean en primer lugar, indagar sobre las ideas previas que tienen los estudiantes sobre conceptos como política, historia, ciudadanía, democracia, políticas de la memoria y conflicto armado. Luego se trabaja cada uno de los conceptos anteriores y se guía el debate problematizando dichos conceptos. Finalmente, en las conclusiones, se logra que cada estudiante asuma una postura frente a los conceptos ya mencionados.

Una segunda estrategia es el cine. Para los autores, el cine permite analizar mediante la memoria individual y colectiva diferentes cuestiones que se hacen latentes en el contexto más próximo. Educar desde el cine, para los autores, permite cuestionar gestos, señales, sonidos y puntos de vista que dan otros sobre un tema en particular. El cine es llevado a las aulas de clase como una manera para aprender sobre el pasado y el presente que permite mostrar multiplicidad de voces, miradas, intereses y actores. Para poder usar el cine en las aulas de clases los autores señalan la importancia de delimitar un tema dentro de las categorías que se están trabajando. También, es necesario tener en claro que es lo que la película quiere comunicar y que una vez sea vista por los estudiantes estos puedan entender dicho mensaje. Para esto, los autores plantearon un cuestionario que pudiera ser respondido por los estudiantes y que recogiera puntos claves de la película, utilizando el documental titulado No hubo tiempo para la tristeza del Centro Nacional de Memoria Histórica.

Una tercera estrategia desarrollada por los autores es el análisis de imágenes, con esta técnica se hace posible analizar detalles de problemáticas específicas. Las imágenes permiten múltiples entradas al conocimiento en tanto estimulan la imaginación y creatividad de quien observa y produce un vínculo inmediato entre lo que se observa y el mundo externo. Así, los diferentes tipos de imágenes (pinturas, caricaturas, fotografías) no son solo una ilustración, son una manera para aproximarse a temáticas históricas. En este sentido, las imágenes son una fuente para la historia. Para este caso, el análisis de imágenes se basa en imágenes que muestran los derechos y deberes que tenían los colombianos antes y después de la Constitución de 1991 lo que permite entender los impactos de dicha Constitución. En una segunda parte, se propone analizar imágenes sobre diferentes concepciones de democracia que han propuesto diferentes autores de ciencias sociales. Finalmente, se propone un análisis de imágenes donde se muestra la situación de los derechos humanos en Colombia respecto a otros países, lo cual permite una percepción histórica del desarrollo y vulneración en Colombia. Para lograr estos diferentes análisis se parte de mostrar diferentes imágenes y se propone preguntas guía.

Una cuarta estrategia que manejan los autores es el juego de roles, el cual permite que los estudiantes vivan y sean capaces de desarrollar empatía histórica en relación con el contexto histórico a estudiar. En esta técnica, los estudiantes “pueden adquirir posturas y responsabilidades de víctimas, victimarios, actores del Estado y ponerlos en un contexto permitiendo otro tipo de reflexiones que pasen por el sentir, el pensar y el actuar” (Ceballos y González, 2017, p.87). Así, por medio de los juegos de roles se logra que los estudiantes se involucren, reflexionen y se comprometan sobre los roles que adoptan y el contexto histórico

al que pertenecen. Esta técnica permite desarrollar el trabajo en equipo, la innovación, la creatividad y la toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Por otra parte, los juegos de roles se hacen relevantes en tanto asignan responsabilidades a los estudiantes. Estos roles permiten reflexionar sobre la realidad social desde un punto de vista diferente al ponerlos en el lugar del otro. Por otra parte, los juegos de roles permiten que los estudiantes se hagan partícipes a partir de sus propias reflexiones involucrándose en la construcción de valores tales como la tolerancia y el respeto por los derechos humanos para la consolidación de una convivencia sana. Para este caso, los autores acuden a obras de teatros, casos y situaciones problemas para lograr que los estudiantes se posicionen en un lugar diferente, teniendo como eje la memoria, la historia, el conflicto y la ciudadanía.

Una quinta estrategia es el análisis de fuentes escritas en donde se pretende abordar diferentes tipos de documentos escritos analizando el tipo de información que brinda y el punto de vista de quien la escribe. Dicho análisis se debe hacer siguiendo unos pasos específicos como la identificación del tipo del documento, identificar cuándo y dónde fue escrito, lograr extraer información relevante del documento, identificar el autor e identificar sus opiniones y tendencias y establecer su fiabilidad. Este tipo de fuentes permite ampliar el conocimiento y comprensión sobre un contexto histórico particular y cómo este está conectado con el presente. Por ejemplo, en el uso de crónicas, noticias o relatos en clave de los derechos humanos, la Constitución política y los testimonios de las víctimas se logra reflexionar y permite a los estudiantes pensar la participación y el ejercicio de la ciudadanía desde espacios como el barrio o la escuela.

Una última estrategia se trata de la entrevista que permite que el estudiante conozca de primera mano las vivencias históricas y valore las mismas. Así, la entrevista toma un papel clave en la historia oral y mucho más en los trabajos en torno a la memoria histórica que busca recuperar las voces y recuerdos de otro. Así, para el proyecto en cuestión se esperaba que los estudiantes se acercaran a las personas que de una u otra manera estuvieran relacionadas con el contexto específico. Para ello se hacía una preparación previa a los estudiantes, se preparaban las preguntas, se realizaba una transcripción y, por último, se evaluaba el conocimiento que había ganado el estudiante al realizar esta actividad.

### **2.3 Elementos destacables de las propuestas que trabajan la Memoria Histórica**

Estas cinco propuestas permiten evidenciar cómo *otros* docentes y no docentes se han aproximado a la memoria como un instrumento con el cual se puede abordar la temática del conflicto armado en Colombia. Estos diferentes esfuerzos dejan entrever la amplia variedad de estrategias con las cuales abordar la memoria. En esta última parte quisiera resaltar de qué manera cada una de las propuestas anteriormente expuestas aporta a la propuesta didáctica que intentaré construir en el tercer capítulo.

Respecto a la propuesta de construcción de relatos cabe señalar que el uso de los procesos de imaginación y de escritura permiten que los estudiantes tomen posición frente a un tema determinado, además los acercan a un entendimiento de la historia, no como una sucesión de fechas sino como un conjunto de actuaciones de diferentes sujetos que, al igual que los estudiantes, posee motivaciones y entendimiento sobre la realidad que los rodea. Considero que uno de los avances de trabajar la memoria de esta manera es lograr trazar un puente entre los estudiantes y procesos históricos que, para la dimensión de tiempo que manejan los adolescentes, está muy alejado de su realidad y parece incomprensible, pero que por medio de ejercicios como este el estudiante es capaz de imaginar que él como un sujeto, con capacidad de agencia, puede pensar una realidad histórica de la que no es parte pero de la que puede comprender diferentes elementos en la medida en que se aproxima a diferentes fuentes de la historia. Si bien este no es un trabajo en el que se vincule la memoria de las víctimas es valioso en tanto trabaja con la memoria y el sentir de los estudiantes.

Aquí la historia no aparece como un objeto sólido que sólo se puede observar y estudiar; en esta iniciativa la historia es maleable y permite hacer procesos imaginativos en el que los estudiantes puedan pensar qué hubieran hecho si ellos hubiesen estado allí, que hubiesen pensado y sentido haciendo la historia más cercana a los estudiantes y permitiendo recorrer caminos diferentes por los cuales entender ciertos procesos históricos.

Finalmente, señaló la iniciativa de la docente al llevar un diario de campo, propio de la investigación social, desde el cual se posiciona el estudiante y puede expresar sus apreciaciones frente a las distintas actividades. Considero el diario de campo como una herramienta clave que permite la evaluación y el mejoramiento de la práctica pedagógica. Sin herramientas como el diario de campo no sería posible leer y comprender cómo se dieron determinados procesos en el aula y cuáles fueron las impresiones tanto del docente mismo como de los estudiantes.

Respecto a la segunda iniciativa relacionada con la construcción de museos escolares en donde es visible todo el proceso que esto implica, desde enseñar a los estudiantes cómo

desarrollar entrevistas o cómo construir guiones museográficos hasta la construcción del museo, evidencia que, como todo proceso, se necesita una sucesión de pasos para lograrlo. Frente a esto también señaló que no sólo es importante la memoria de personas víctimas del conflicto, sino que los propios estudiantes pueden extraerla y apropiarla por medio de herramientas como las entrevistas y el museo escolar, así como la memoria propia. Así, al poder trabajar con la memoria, al apropiarla y moldearla en forma de museo se logra un entendimiento en los estudiantes como agentes de la memoria y se logra que ellos conciban el pasado de una forma más cercana.

Por otra parte, en cuanto a la construcción de un museo, se plantea una relación entre historia, memoria y museo que logra ampliar el entendimiento de la historia, entendiéndola en clave de una constante construcción; la historia no es algo que está escrito en piedra, sino que se encuentra en proceso de constante cuestionamiento y reconstrucción. Lograr que los estudiantes entiendan la historia de esta manera y en este caso una parte de la historia del conflicto armado logra que ellos puedan hacerse preguntas y construir posiciones en torno a un objeto de estudio cercano que sigue latente en la memoria de los habitantes de ese municipio en Nariño. El acercamiento a las víctimas permite ver a la historia y la memoria como un ente vivo.

Respecto a la tercera propuesta, del docente que trabaja en la comuna 8 de Medellín, que realiza un trabajo junto con sus alumnos en los que también se establece un contacto directo con las víctimas y en el que señala la importancia de realizar un trabajo previo para lograr un mejor entendimiento del proceso sobre el cual se está estudiando, pero también por respeto a las víctimas evitando situaciones en las que estos puedan ser revictimizados. Al igual que en el caso anterior, se muestra cómo los docentes logran que sus alumnos se apropien de la historia de su contexto próximo en el que personas cercanas al lugar donde estos viven son poseedoras de una memoria que ha sido marcada por el conflicto armado y que tomen una postura, se evidencia como un intento por reconocer y dignificar a las víctimas. Por último, se destaca la amplia variedad de resultados a los que llevó este proyecto como murales o exposiciones fotográficas, lo que puede señalar la conexión que los estudiantes lograron tener con la memoria de las víctimas.

La cuarta experiencia, tiene grandes diferencias respecto a los anteriores casos. En un primer lugar, es la Secretaría de Educación del Distrito, la que propuso el proyecto y fue esta Secretaría la que contactó a las mujeres víctimas de la violencia y llegó a un acuerdo con estas para desarrollar el proyecto. Estos dos elementos implican que no es el profesor de un colegio el que decide involucrarse en el tema de la memoria para trabajar con sus estudiantes sino un

grupo de profesionales del Distrito que persiguen objetivos diferentes en relación con la política educativa pública, distintos de los que puede plantearse un profesor de un colegio, pero no antagónicos. Además, al tratarse de un proyecto del Distrito los recursos y espacios de los cuales se disponía eran más amplios como el hecho de poder lograr que mujeres víctimas fueran a un aula de clases a contar su historia con relación al conflicto armado.

A pesar de esto, esta experiencia me parece valiosa en tanto se tuvo la oportunidad de que jóvenes de diferentes colegios pudieran contar en sus aulas con mujeres que llevan consigo la huella del conflicto armado y que fueran ellas las que expresaran a los estudiantes su experiencia sin la mediación de una entrevista. Además, este proyecto aporta un enfoque diferencial, lo cual brinda un valor agregado al ser estas mujeres, en muchos casos afrodescendientes o indígenas que señalan cómo el conflicto las ha impactado de una manera particular. Es así como la memoria se convierte en una herramienta para mostrar las particularidades de diferentes voces, permite entender que no todos fueron impactados de la misma manera, además de aportar en el entendimiento y la construcción de identidades como la de víctima.

Con relación a la última experiencia, también se evidencia que los autores no son docentes de una institución educativa, sino que se están preparando para serlo. De esta manera, los autores son actores externos que plantean una propuesta paralela en dos colegios. Lo relevante de esta propuesta es la multiplicidad de estrategias que se utilizan para tratar el tema de la memoria y la manera en que lo logran integrar. Se hace evidente cómo la memoria, al dar voz a lo múltiple, a lo plural, también se puede abordar con estrategias que tengan estas mismas características y cómo estas pueden dialogar entre sí.

A modo de conclusión, quisiera plantear los puntos en común que evidencio en estas propuestas. Por un lado, está el interés de comprometer a los estudiantes con el proceso de reconstrucción de memoria al entender que el pasado no reposa en los libros, sino que vive en forma de recuerdo, marcado por el conflicto, que debe ser escuchado. Esta escucha se basa en un acercamiento respetuoso a las víctimas que debe iniciar por una aproximación previa al tema en cuestión y a estrategias para aproximarse al mismo como el uso de entrevistas. Por otra parte, también se evidencia un esfuerzo de los docentes, y no docentes, por lograr que los estudiantes tomen una postura frente a la memoria de diferentes víctimas, postura que se relaciona con el compromiso y esperanza de no repetición y la construcción de una generación que le apuesta a la paz. También se señala la amplia variedad de estrategias que se usan para lograr conectar a personas víctimas del conflicto y a estudiantes, que en muchas ocasiones no se ven relacionados con el conflicto armado de nuestro país.

## Capítulo III

### **Reflexiones sobre la didáctica, las ciencias sociales y los elementos relevantes para la construcción de una propuesta didáctica**

Para este capítulo me propongo exponer elementos relevantes que posibilitan la construcción de una propuesta didáctica que permita un puente entre la memoria de los estudiantes y sus familias y la memoria histórica. Para ello, en una primera parte se abordará el tema de la didáctica, a qué hace referencia este término y por qué resulta útil. En una segunda parte se abordará la enseñanza de las ciencias sociales, en especial la historia, su importancia en la educación básica, las habilidades y valores que desarrolla en el estudiante. Finalmente, en la tercera parte se presentarán elementos relevantes para la construcción de una propuesta didáctica.

#### **3.1 Una primera aproximación a la didáctica, didácticas específicas y Conocimiento Didáctico del Contenido**

Una primera aproximación a la didáctica plantea que se encuentra en el marco de la práctica pedagógica y por tal, se puede entender como un elemento que posibilita la comprensión de lo que sucede en el aula; de los sujetos y objetos que intervienen allí a saber; estudiantes, docentes y saberes.

Una primera definición que brinda elementos claves para entender la didáctica es planteada por Carlos Eduardo Vasco Uribe, quien afirma: “la didáctica no como la práctica misma de enseñar, sino como el sector más o menos bien delimitado del saber pedagógico que se ocupa explícitamente de la enseñanza” (Vasco, 1990 en Fonseca, 2010, p.4). Esta definición, planeta, como ya se había mencionado, la didáctica en el marco de un saber pedagógico y por tal se relaciona con la reflexión sobre la educación. Además, esta cita señala que la didáctica no se limita a la práctica de enseñar sino a una reflexión sobre la enseñanza. En ocasiones, se relaciona lo didáctico con saberes a enseñar que parecen fáciles de transmitir por el docente o de asimilar por el estudiante y por tal existe una vaga conexión entre lo didáctico y los juegos o las maneras creativas para transmitir una información. Pero, lo que propone Vasco, va mucho más allá del proceso de enseñar de cierta manera, se trata de una reflexión que debe hacer el docente sobre la enseñanza; ¿qué enseña? ¿Cómo lo enseña?, ¿para qué lo enseña?, entre otras preguntas. Por último, esta reflexión es desarrollada por el docente, es él o ella quien realiza

esta reflexión en torno a su relación con unos saberes a enseñar y con los estudiantes a los que enseña.

Otro elemento clave para tener en cuenta es dado por Armando Zambrano que señala a la didáctica como “un campo epistemológico de reflexión sobre la transmisión y apropiación del saber escolar” (Zambrano, 2005, p. 23 en Fonseca, 2010, p.8). En esta cita se plantea un nuevo elemento: no solo basta la preocupación y reflexión sobre la transmisión de conocimiento, es decir; la enseñanza, sino que esta se encuentra íntimamente ligada con el aprendizaje, es decir; la apropiación de un cierto tipo de saberes por parte de los estudiantes. Es decir; no puede existir una reflexión sobre la enseñanza en la que no se incluya el aprendizaje. En este sentido la didáctica reflexiona sobre la relación Docente- Saber y Saber-Estudiante.

Por otra parte, Olga Lucia Zuluaga, Alberto Echeverry, Alberto Martínez, Stella Restrepo y Humberto Quinceno señalan que: “la didáctica en la actualidad acoge la discusión que cuestiona un único método de enseñanza y se orienta hacia la diferenciación de métodos para los saberes particulares” (Zuluaga et al, 2003, p. 39 en Fonseca, 2010, p. 5). Esto conecta con la idea que al no existir un único método que permita la enseñanza de todo tipo de contenido, se hace necesario que en cada área de conocimiento se reflexione sobre la enseñanza de sus saberes. Esta reflexión en cada área del conocimiento ha posibilitado la existencia de las Didácticas específicas de las que se tratará más adelante.

Ahora bien, la autora Alicia R. W. de Camilloni (2007) propone una serie de argumentos en los que toma sentido y justificación la didáctica y que vale la pena abordar. El primer argumento apela a las diferentes formas y modalidades de enseñar existentes y la diferenciación de estas en cuanto a su valor, es decir; su eficacia en el proceso de enseñanza. Un segundo argumento se relaciona con la divergencia que existe entre los saberes que se transmiten y la lógica con la que se construyeron, organizaron y justificaron en cada campo disciplinar. El tercer argumento, se relaciona con la necesidad de someter a la crítica a las cuestiones curriculares en cuanto a los principios prácticos y teóricos que la sustentan.

El cuarto argumento se relaciona con los estudiantes y sus diferentes capacidades cognitivas, que hacen que algunos queden rezagados y cómo estas situaciones no son deseables y deben y pueden ser transformadas. Un quinto argumento que plantea la autora parte del entendimiento de que los estudiantes no tienen un destino fatalmente determinado que llevará



a unos a aprender ciertos contenidos y a otros no y que por tal, el rol del docente no es el de identificar a los estudiantes que superarán sus dificultades y cuáles no. Un último argumento se refiere a la necesidad de construir conocimientos didácticos en pro del mejoramiento de la educación y la práctica docente y en este sentido, siempre se puede enseñar distinto y de una mejor manera.

Por otra parte, es momento de conectar la didáctica general y las didácticas específicas. Por un lado, la didáctica general, para autoras como Camilloni, se ocupa de reflexionar sobre los argumentos tratados en los dos párrafos anteriores y por tanto, sus reflexiones están orientadas hacia un ámbito de la enseñanza de carácter general sin hacer muchas diferenciaciones campos de conocimiento o niveles de educación. Por otro lado, las didácticas específicas “desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007, p. 23).

En este sentido, las delimitaciones que se pueden plantear desde las didácticas específicas pueden dar lugar a un amplio número de estas que se explican por el dinamismo de las sociedades y el conocimiento que en ella se presenta dando lugar al surgimiento de nuevas modalidades y propósitos de la educación. A continuación, de manera breve, se presentan algunas de las clasificaciones que se presentan en las didácticas específicas.

Un primer grupo se relaciona con los diferentes niveles del sistema educativo dando paso a la existencia de didáctica de la educación primaria, secundaria, universitaria, entre otras. Estas incluso pueden ser más específicas como, por ejemplo, didáctica del primer grado de primaria. Un segundo grupo hace referencia a las didácticas específicas según las edades de los estudiantes, existiendo así didácticas de niños, adolescentes o adultos. Un tercer grupo de didácticas específicas es el de las disciplinas en donde se encuentran didácticas de las matemáticas, de las ciencias sociales, de las ciencias, entre otras. Un cuarto grupo lo componen las didácticas específicas según el tipo de educación, es decir; si es educación formal, no formal, escuelas rurales o urbanas entre otras. Finalmente, un quinto grupo de didácticas específicas se refiere a la clasificación según las características de los sujetos como los son migrantes, minorías étnicas, personas con capacidades especiales, entre otras.

En este sentido, se hace evidente como las didácticas específicas, como su nombre lo indica, provee una reflexión más específica sobre la enseñanza en conexión con las

particularidades de los estudiantes, esto da cuenta de la complejidad que envuelve la reflexión sobre la enseñanza, así como la importancia que se le ha dado. Por otro lado, las didácticas específicas señalan que la reflexión sobre la enseñanza tiene múltiples especificidades que deben tenerse en cuenta a la hora de querer desarrollar propuestas desde o guiadas por la didáctica y que da al docente la capacidad de transformar el conocimiento propio de una materia en apuestas didácticas para sus estudiantes.

Una vez expuesto la necesidad de pensar sobre las didácticas específicas estas tienen una relación directa con lo que se conoce como el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) que se entiende como “la forma de representar y formular la materia para hacerla comprensible a otros” (Shulman, 1986 en Bolívar, 2005, p.7). En otras palabras; se trata de la transformación de un saber académico a un saber enseñable. Este conocimiento se construye por medio de un diálogo entre el Conocimiento del Contenido, Conocimiento Pedagógico General y el conocimiento de los estudiantes. Este CDC integra cuatro componentes. Un primer componente es el conocimiento de la comprensión de los alumnos que se entiende como la manera en que los estudiantes comprender un tema en específico; sus posibles interpretaciones y mal interpretaciones, así como el grado de dificultad que estos temas puedan presentar. Un segundo componente es el conocimiento de los materiales curriculares y los modos de enseñanza en relación con los contenidos a enseñar y los estudiantes a los que se pretende enseñar. Un tercer componente son las estrategias didácticas y los procesos instructivos que se entiende como las representaciones para la enseñanza de un tema en particular y las posibles actividades a desarrollar en relación con dicho tema. Finalmente, un cuarto componente es el conocimiento de los fines de la enseñanza de la materia que se relaciona con el conocimiento con la justificación, valores, ideas relevantes y prerrequisitos sobre la enseñanza de un determinado tema.

En este sentido se hace evidente la relación que se establece entre didácticas específicas y Conocimiento Didáctico del Contenido; se podría plantear que el Conocimiento Didáctico del Contenido se encuentra en el marco de las didácticas específicas y que por tal comparten una misma preocupación y pretenden aportar y brindar apoyo en la apropiación por parte del docente de su área específica mediante múltiples cuestionamientos sobre el proceso de enseñanza. En este se encuentran involucrados elementos tales como conocer a los alumnos, el currículum y el contexto en el que alumnos y docentes se encuentran situados. De esta manera, el CDC se puede entender como una conjugación entre didáctica y contenido dado que “además

del conocimiento *per se* de la materia incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza” (Bolívar, 2005, p.8). En este sentido, el CDC se hace evidente al enseñar un tema o contenido de diferentes maneras de una materia, logrando potencial el curriculum al cual se está en constante diálogo.

Se hace latente la existencia de un conocimiento propio de un maestro que da un lugar diferente al de un profesional de un área específica, es decir; existe o debería existir un saber diferente del historiador al de profesor de historia, que provee al último de saberes particulares para llevar a cabo su labor de enseñanza.

A modo de reflexión de esta primera parte, es posible evidenciar que la reflexión sobre la didáctica es un eje central en la práctica docente pues señala que es necesario reflexionar en torno a la enseñanza y por otro lado, hacerse poseedor de un saber particular diferente al que se construye desde una disciplina, un saber que transforma el conocimiento académico y lo convierte en un saber para enseñar.

### **3.2 Ciencias sociales, historia y didáctica**

Después de haber resaltado la importancia de entender la didáctica en la práctica docente, quisiera conectar lo anterior con las ciencias sociales y en especial con la historia, pues como ya se mencionó la didáctica no solo se preocupa por la enseñanza en particular, sino que entabla diálogos, por medio de las didácticas específicas, con las áreas de conocimiento, en este caso la historia. Este diálogo permite la reflexión sobre diferentes aspectos que se tratarán a continuación.

Un primer aspecto que quisiera señalar es la importancia de la enseñanza de la Historia en la educación básica secundaria, ya que actualmente en los colegios públicos de Colombia, no existe una asignatura exclusiva para la enseñanza de la historia, está se encuentra dentro de la asignatura de Ciencias Sociales junto con, por lo general, la geografía. En este sentido, si bien, no hay una asignatura de Historia en colegios públicos (por lo general, en colegios privados si existe tal asignatura), la enseñanza de la historia ocupa un papel protagónico en la asignatura de Ciencias Sociales.

Una vez hecha esta aclaración, abordaré la importancia de la educación en historia. La historia brinda una posibilidad formativa en niños y jóvenes en tanto hace posible la reflexión sobre las lógicas de las sociedades en el pasado y así, permite comprender elementos claves

que se encuentran detrás de hechos, fenómenos y procesos históricos. Autores como Joaquín Prats, Juan Santacana, Laura H. Lima Muñiz, Ma.del Carmen Acevedo Arcos, Mario Carretero Rodríguez y Pedro Miralles Martínez (2011) plantean la educación en historia como un Laboratorio de análisis social al posibilitar la exposición de sociedades en el pasado que ayuda a comprender la complejidad de diferentes acontecimientos y procesos históricos. Más aún, la formación en historia logra trazar un puente entre el pasado y el presente pues permite formar en una visión crítica y en el análisis de realidades sociales que permiten dotar a la historia de un lugar importante en los currículos educativos.

De acuerdo con Joaquín Prats et al. (2011), la historia permite la comprensión del presente, no debe distorsionarse y entenderse que la historia explica el presente. Algunas de las razones por las cuales la historia puede permitir una comprensión del presente se remiten a que la historia permite entender las tensiones temporales como lo son las problemáticas, conflictos o sistemas económicos - sociales incrustados en la larga duración. Además, a través de la historia es posible estudiar las causas y consecuencias de diferentes procesos permitiendo así entender el presente como causa de ciertos procesos y a su vez, consecuencia de otros. Por medio del estudio del pasado se puede explicar y comprender las complejidades de las realidades históricas y entender las rupturas y continuidades en nuestra sociedad actual con respecto al pasado. Por medio de la historia se potencia en los estudiantes la utilización de técnicas y métodos propios de las ciencias sociales.

Un segundo elemento que puede servir de justificación para la enseñanza de la historia es que esta permite adquirir una sensibilidad y conciencia respecto a las formaciones sociales. Esta sensibilidad se caracteriza por una combinación entre empatía y racionalidad, de sentimientos y teoría. Es por medio de esta sensibilidad hacia procesos que han ocurrido en el pasado, como el conflicto armado en el caso colombiano, que se puede llegar a un compromiso por parte de los estudiantes hacia el presente, entendiéndose ellos mismos como parte y constructores del estudio del pasado es una muestra de que es posible lograr despertar sensibilidades en los estudiantes.

Por otra parte, tal como lo señalan Ceballos y González (2017) la enseñanza de la historia permite el desarrollo de habilidades como el aprender a pensar en clave temporal, el despertar de una conciencia crítica y el desarrollo de un pensamiento histórico que posibilite a los estudiantes posicionarse en el mundo actual en el que vivimos partiendo de las continuidades

y rupturas entre el pasado y el presente, lo que permite la articulación de un pensamiento que conduzca a al posicionamiento y toma de decisiones por parte de los estudiantes.

Esto se conecta directamente con el proceso subjetivo presente en la enseñanza de la historia. Este estudio ha estado marcado por los juegos de poder e intereses de los gobiernos de turno. No es posible ignorar cómo el estudio de la historia potencia la construcción de ciertos tipos de ciudadanos que responde directamente al proyecto del Estado-Nación, con ciertos ideales y utopías, con una mirada específica hacia el pasado, presente y el devenir. La historia que se enseña permite evidenciar que la escuela está cargada de sentimientos, de vacíos, olvidos y utopías. Es obvio que la historia enseñada en la escuela no es toda la historia de la cual se tiene registro, es una selecta parte que da respuesta a las necesidades y requerimientos del contexto desde el cual se enseña. Contexto en el que se encuentra el país, el colegio, los docentes y los estudiantes.

Ahora bien, el acercamiento a la historia debe plantearse a través de una indagación que proporcione una mirada crítica, la aproximación al método histórico que evite ver la historia como un simple cúmulo de fechas y eventos y el entendimiento de la historia como una ciencia social a la cual le corresponden un conjunto de métodos.

A modo de reflexión, se hacen latentes los diferentes argumentos que justifican la importancia de la enseñanza de la historia en la escuela y que como área específica del conocimiento debe cumplir con propósitos que posibiliten el desarrollo de habilidades y valores de los estudiantes. Estas habilidades y conocimientos propios de la historia dentro de las ciencias sociales se conectan con las didácticas específicas y la propuesta didáctica a desarrollar en tanto plantean una ruta específica que permita unos objetivos bien delimitados que impidan ver a la enseñanza de la historia como un cúmulo de fechas y personajes y no como procesos complejos.

### **3.3 Elementos para una propuesta didáctica**

Una vez se ha hecho una aproximación general al concepto de didáctica y otros conceptos relacionados, es momento de plantear qué elementos se hacen necesarios para la construcción de una propuesta didáctica para la enseñanza de la memoria del conflicto armado en las clases de ciencias sociales.

Una primera reflexión necesaria es definir qué se entiende por propuesta didáctica. Quisiera aquí hacer un puente entre estrategia didáctica y propuesta didáctica. Las estrategias didácticas se encuentran íntimamente ligadas con los métodos, es decir; un camino a seguir para llegar a un fin determinado. Estos métodos, guían una determinada manera de proceder en el aula pues estos organizan y dirigen preguntas, ejercicios, explicaciones, la gestión en el aula y las diferentes actividades de evaluación. Así, las estrategias didácticas se plantean como un componente esencial en el proceso de enseñanza en tanto “son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes” (Orozco, 2016, p.68). La anterior cita refleja que, las estrategias didácticas se relacionan con actividades y acciones que están encaminadas hacia el cumplimiento de una tarea específica. Dichas estrategias permiten la mediación entre el sujeto que aprende y el contenido a ser enseñado por el docente con el fin de lograr aprendizajes específicos.

Así, autores como Ramon Ferreiro (2012) en Orozco (2016) resaltan el papel de las estrategias didácticas al orientar al alumno para que este logre aprender de una manera significativa. Así, estas estrategias no pasan simplemente por las acciones observables de lo que hacen los alumnos en el aula, más bien se tratan de acciones que deben estar pensadas para lograr en el estudiante una determinada acción mental que permita su aprendizaje, lo cual, como ya se mencionó anteriormente, liga de una manera directa didáctica, aprendizaje y enseñanza.

Otra definición clave que ayuda a entender el concepto de estrategias didácticas la presenta Cecilia Bixio al señalar que estas son un “conjunto de las acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica” (Bixio, 2005, p.35 en Orozco 2016.p. 68). Esta cita permite resaltar la necesidad de que el docente tenga una clara intención sobre lo que pretende enseñar y conforme a esto desarrolle una serie de estrategias que le permitan cumplir con dicho objetivo como un proceso de reflexión antes del trabajo en aula.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (2010) en Orozco 2016 proponen criterios para la construcción conjunta de zonas de desarrollo entre estudiantes y docentes para que el trabajo de estos últimos tenga como consecuencia el aprendizaje de los estudiantes. Algunos de los criterios son:

- Desarrollar actividades para los alumnos que estén insertas en un contexto más amplio y se conecten con los objetivos de la clase que permitan que dichas actividades tomen sentido para el estudiante.
- Lograr el involucramiento y la participación de los estudiantes en las diferentes actividades realizadas en el aula de clases.
- Hacer modificaciones y ajustes de temas y unidades conforme sea necesario, partiendo de la observación del nivel de involucramiento que demuestren los alumnos respecto a los contenidos a aprender.
- Realizar un uso claro del lenguaje para lograr un entendimiento entre los sujetos involucrados, evitando así incomprensiones en el proceso de enseñanza.
- Lograr establecer relaciones y conexiones directas entre lo que los estudiantes saben y los nuevos contenidos a enseñar.
- Promover la autonomía por parte de los estudiantes durante las diferentes actividades planteadas en el aula.
- Poder tener espacio para la reconceptualización de la experiencia pedagógica posibilitando así que los estudiantes tengan una mayor posibilidad de aprendizaje.
- Se hace necesaria la interacción entre los alumnos para lograr un proceso de aprendizaje por medio de procesos cooperativos y colaborativos.

A estos elementos quisiera agregar alguna de las estrategias didácticas que propone Dolores Quinquer (2004) en Orozco (2016) en el área de las ciencias sociales y específicamente en componente como la historia. Así, este autor propone que, en primera medida, se hace necesaria la renovación constante de métodos para lograr que los estudiantes vean en las ciencias sociales un terreno que permite cuestionar, razonar y criticar a través del trabajo con casos, procesos o problemas. Un segundo elemento, es lograr presentar a los estudiantes las ciencias sociales como un conjunto de conocimiento en constante construcción que permite que se formulen nuevas preguntas posibilitando nuevas interpretaciones y enfoques. Un tercer elemento, se trata de lograr desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades claves en las ciencias sociales y el pensamiento crítico como lo son interpretar, clasificar, comparar, valorar diferentes ideas y puntos de vista, producir ideas alternativas y tomar decisiones.

Finalmente, con estos elementos en mente, entiendo una propuesta didáctica como la interacción y conexión de los diferentes elementos anteriormente mencionados; la didáctica, las didácticas específicas, el conocimiento didáctico del contenido y las estrategias didácticas.

Todos estos elementos permiten una reflexión que va más allá de proponer actividades para desarrollar en el aula y que se incrustan en un contexto más amplio sobre la pregunta por la enseñanza; qué se va a enseñar, por qué, cuál es su justificación, cómo lo voy a hacer, entre otras. En otras palabras, la propuesta didáctica que pretendo desarrollar en el cuarto capítulo busca ir más allá de una serie de actividades para desarrollar en aula, se trata también de una reflexión sobre la enseñanza de la memoria en aula de clase poniendo de manifiesto los elementos y preguntas anteriormente mencionadas.

Como reflexión final de este capítulo, pretendo hacer evidente la conexión entre sobre la didáctica, la justificación de las ciencias sociales y en especial la historia como asignatura escolar y los diferentes elementos de reflexión para el desarrollo de una propuesta didáctica. Estas tres grandes reflexiones pretenden servir como un terreno fértil que posibilite la construcción de una propuesta didáctica propia que no estará en el vacío, al contrario, crece y se desarrolla en un terreno de reflexión de tipo teórico (capítulo dos) y práctico (capítulo uno). Considero que este conjunto de reflexiones da herramientas necesarias para aventurarse a construir una propuesta propia que logre involucrar de la mejor manera la memoria en la clase de ciencias sociales.



## Capítulo IV

### Propuesta didáctica para la enseñanza de la memoria histórica

El propósito de este último capítulo es exponer mi propuesta para la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria en el área de Ciencias Sociales. Para ello, en una primera parte se expondrá la propuesta basada en el modelo hexagonal de Soonhye Park y J. Steve Oliver (2008) para explicar el Conocimiento Didáctico de Contenido y en una segunda parte se presentará la estructura general que contendrá dicha propuesta.

Antes de iniciar con lo propuesto es necesario señalar, que esta propuesta está pensada en el contexto de la clase de Ciencias Sociales para estudiantes de grado noveno que se encuentran en un rango de edad de 13 a 16 años en un colegio de carácter distrital en Bogotá D.C, en donde no existe una asignatura de historia, sino que dicha disciplina de conocimiento se encuentra contenida en la asignatura de Ciencias Sociales. Así, se espera desarrollar esta propuesta durante un periodo académico, es decir; alrededor de dos meses, con una intensidad horaria de tres horas semanales. Como el tiempo es tan corto y el conflicto armado es bastante complejo y tiene muchas aristas desde las cuales se puede estudiar, para esta propuesta pretendo plantear como objetivo hacer un acercamiento al conflicto armado por medio de la memoria y el estudio de la Toma del Palacio de Justicia (1985).

También, es necesario aclarar la justificación de la elección de plantear dicha propuesta en educación pública y en estudiantes de grado noveno. En primera medida el grado noveno me parece un grado ideal para implementar este tipo de proyecto ya que, en dicho grado, según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (2012), se espera abordar el largo siglo XX en Colombia y uno de los procesos más significativos de este siglo es el conflicto armado interno. Además, al ser estudiantes que idealmente seguirían dos años más en la institución sería posible darle continuidad a este proyecto con otros sucesos que se pueden abordar desde la memoria. Si bien, este evento puede parecer muy alejado de los estudiantes; con total seguridad ningún estudiante habrá presenciado la Toma del Palacio de Justicia, ocurrida hace 35 años pero justamente un reto de esta propuesta es que los estudiantes puedan sentirse identificados con estos eventos a través de la memoria de otros como lo son los adultos con los que conviven y la memoria de las víctimas.

Una segunda aclaración se relaciona con justificar la apuesta hacia la educación pública. En este sentido vale la pena resaltar el aporte que hace la política pública educativa de Calidad a esta propuesta. Tal como se expondrá más adelante (sexto componente del Conocimiento

Didáctico del Contenido), se trata de un dialogo entre lo que propone el Ministerio de Educación Nacional (2012) y el tema a desarrollar en esta propuesta en relación con las habilidades y competencias a desarrollar tales como lo interpretativo, argumentativo y propositivo con respecto al tópico a enseñar. Además de ello, se da también un dialogo entre las *Acciones de pensamiento* propuestas por dicho Ministerio con las cuales se pretende que los estudiantes de grado noveno reconozcan la complejidad en los procesos históricos así como las diferentes maneras de observar dichos procesos. De esta manera, lo que se pretende es lograr un dialogo entre las políticas públicas y la propuesta a desarrollar.

#### **4.1 Una propuesta didáctica a partir de los componentes del Conocimiento Didáctico de Contenido**

Ahora bien, para presentar mi propuesta he querido basarme en el modelo hexagonal de Park y Oliver. Este modelo plantea seis diferentes componentes que hacen parte del Conocimiento Didáctico del Contenido. Dicho contenido, tal como los autores lo señalan, se trata de un “distintivo cuerpo de conocimiento para la enseñanza, [...] un reconocimiento a la importancia de la transformación del conocimiento de la materia *per se* en el conocimiento de la materia para la enseñanza” (Park y Oliver, 2007, p.2). Es importante reconocer que este tipo de conocimiento es un conocimiento en la acción y sobre la acción. Conocimiento en la acción en tanto existe una reflexión durante el proceso de enseñanza que permite que el docente, al encontrarse en momento desafiante es capaz de integrar los seis componentes que se abordarán más adelante y logra transformarla para hacer de éste un momento de enseñanza. Por otra parte, el conocimiento sobre la acción se plantea como un momento de reflexión ya sea previo o posterior al momento de enseñanza que permite una ruta sobre el qué se va a enseñar, cómo y por qué un determinado conocimiento o cómo hacerlo de una manera diferente (sí este proceso se da después de la práctica de enseñanza).

Esta aclaración es importante en tanto esta propuesta se plantea como un proceso reflexivo sobre la acción pues se plantea antes del proceso de enseñanza y porque, para los tiempos de este proyecto, no se podrá presentar como un conocimiento en la acción, pero espera dejar una base sólida para esto.

Ahora bien, en esta parte se espera exponer los seis componentes de dicho conocimiento y a la vez conectarlos con elementos claves de mi propuesta.

Un primer componente se trata de la orientación a la enseñanza de la ciencia, en este caso las Ciencias Sociales y específicamente la memoria. En este componente se debe tener en

cuenta las creencias que tiene el docente sobre los propósitos de enseñar el tema o materia en cuestión, la toma de decisiones en la enseñanza y las creencias sobre la naturaleza del tema a trabajar.

Conectando este primer elemento con la enseñanza de la memoria se hace necesario reflexionar sobre los propósitos de enseñar este tema. Fruto de mi investigación y reflexión personal planteó que la enseñanza del conflicto armado a través de la memoria se hace necesaria en espacios escolares debido a que permite una comprensión crítica sobre el conflicto armado en Colombia. A la vez, este tópico permite desarrollar en los estudiantes un sentido de agencia histórica que los comprometa con la no repetición de estos procesos más allá de la transmisión de hechos y fechas que parece no tener relación alguna con los estudiantes. Es una apuesta política y a la vez una estrategia para formar sujetos que toman una posición frente a este conflicto y se convierte en una apuesta hacia el futuro comprometiéndose con la no repetición y la construcción de valores opuestos a los que han dado lugar al conflicto armado en nuestro país. En este sentido, el propósito de la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria va más allá de exponer ciertos procesos sobre el conflicto ocurrido en este país y plantea apuestas más grandes como la construcción de sujetos críticos que consoliden valores como el respeto a la diferencia.

Un segundo elemento sobre los propósitos de la enseñanza es la toma de decisiones en la enseñanza. Para este caso, una primera decisión es pensar en la memoria como una metodología propicia para abordar el tema del conflicto armado y que se conecta con la relevancia que veo en la memoria como un vehículo para dar voz a voces que, en muchos casos, la historia oficial ha silenciado o no ha querido escuchar. También, la memoria es un vehículo útil para acercar a los estudiantes con un pasado que pueden pensar como lejano en la medida que se dan cuenta que los procesos a estudiar están siendo narrados y fueron vividos por personas con las que pueden encontrar muchas similitudes.

Una segunda decisión se trata de la elección de la Toma del Palacio de Justicia como tema central para lograr el objetivo planteado. Esta decisión se debe en un primer momento, al intento de acercar el conflicto armado a los estudiantes por medio de un proceso que ocurrió en la misma zona geográfica para que tengan referentes claros desde los cuales pensar el pasado. Por otra parte, la Toma del Palacio de Justicia es un proceso que logró quedarse en la memoria colectiva de muchas personas que de una u otra manera estuvieron relacionados con el mismo y esto facilita el diálogo con adultos con los que se relacionan los estudiantes como los padres, abuelos o vecinos. En términos generales, todo lo que compone esta propuesta y su investigación previa hace parte de un conjunto de decisiones conectadas entre sí y espero que

sea evidenciable que cada una de estas decisiones ha pasado por una reflexión que se conecta con la orientación sobre la enseñanza.

Un tercer elemento que hace parte de la orientación sobre la enseñanza son las creencias sobre la naturaleza del tema en cuestión, es decir; una reflexión, en últimas, sobre la epistemología de la memoria, a saber; cómo se construye y válida el conocimiento en esta área. Así, la memoria se ha construido como un campo de estudio dada la necesidad de hacer visibles otras voces, en este caso, la voz de las víctimas y que sean estas las que puedan narrar desde sus sentires los eventos traumáticos que son parte de su historia personal y que se conectan con una historia más amplia. Esta historia más amplia se conecta con una historia que nos es propia, la historia sobre el conflicto armado que ha estado presente en los últimos 50 años en nuestro país. Por otra parte, es esta conexión entre historia y memoria lo que le ha permitido a esta última validarse en el sentido de que la memoria toma constantemente referentes del pasado como lo son otros tipos de fuentes propias del estudio de la disciplina histórica.

Un segundo componente del Conocimiento Didáctico del Contenido se relaciona con el conocimiento sobre la evaluación del tema a enseñar del que se desprende la dimensión del aprendizaje de las ciencias a evaluar y los métodos de evaluación de esta. Este segundo componente, comprende la cuestión del aprendizaje y evaluación del mismo, es decir; cómo se aprende sobre el conflicto armado por medio de la memoria, qué se quiere que se aprenda y cómo se evalúa que se haya aprendido lo que se esperaba.

Es evidente cómo este componente se relaciona directamente con el anterior en tanto lo que fundamenta la enseñanza se debe reflejar en lo que se enseña y en lo que se espera que la evaluación refleje.

Así, como una primera parte de este segundo componente, se espera que el aprendizaje sobre el conflicto armado se conecte con:

- Entender y problematizar la memoria como un vehículo que permite acercarse al pasado.
- Entender la Toma del Palacio de Justicia como un proceso complejo en el marco del conflicto armado por medio de las voces de las víctimas, pero también la de los familiares de los estudiantes, que a la vez se puede conectar con otras fuentes primarias de la historia como lo son los periódicos de la época.
- Entender el conflicto armado como un proceso abierto y en constante construcción, en el que la memoria tiene mucho por aportar.

En este sentido, se podrían entender estos tres elementos como los objetivos específicos de la propuesta. Por otra parte, los métodos de evaluación del tópico a enseñar se relacionan

con la manera en que se logre evidenciar que los estudiantes interiorizaron ciertos contenidos y habilidades. Para ello espero desarrollar ejercicios escritos y cuadros conceptuales, debates, entre otros en los que los estudiantes puedan compartir lo que han entendido sobre los temas expuestos, así mismo, se espera que se puedan entablar discusiones que permitan ver los puntos de vista de otros y aclarar ideas. De esta manera, se espera que en la evaluación se logre evidenciar el entendimiento de los contenidos anteriormente expuestos y también que los estudiantes tomen una postura crítica frente al pasado que los haga alinearse a ciertos tipos de valores y rechazar otros. Además de ello, se espera desarrollar habilidades en los estudiantes tales como el trabajo en equipo y la comunicación oral y escrita.

Un tercer componente del Conocimiento Didáctico del Contenido es el conocimiento de las estrategias instruccionales para la enseñanza, es decir; que serie de acciones se van a tomar para lograr el objetivo de esta propuesta. Esto se puede dividir en estrategias específicas de la asignatura (Ciencias sociales) y estrategias específicas del tema (memoria y conflicto armado). Estas estrategias específicas de la asignatura comprenden los métodos propios a las ciencias sociales como lo son la investigación social y a través de esta se desprende el interés por desarrollar en los estudiantes habilidades para que sean ellos los que desarrollen investigaciones sociales. Otra estrategia está ligada al acercamiento del proceso de escritura ya que mediante este proceso los estudiantes desarrollan su capacidad de organizar y gestionar sus ideas y de esa manera transmitirlos. Para lograr esto se requiere un esfuerzo por parte del docente que logre transmitir de qué manera los estudiantes se pueden acercar a la escritura y a la investigación social a través del desarrollo de pequeñas actividades como lo son la escritura de uno o dos párrafos que en su conjunto sean un texto significativo que refleje la comprensión del estudiante del Conflicto armado.

Ahora bien, respecto a las estrategias específicas para lograr la enseñanza de un tema, en este caso el conflicto armado a través de la memoria histórica se encuentran estrategias como el acercamiento a diferentes voces víctimas del conflicto armado y lograr que los estudiantes vean en dichas voces un pedazo de la historia de este país, un pedazo de historia que también les sea propio por medio de libros o documentales. Otra estrategia, es que los estudiantes logren entablar diálogos con los adultos más próximos a ellos y que estos adultos puedan comunicarles como recuerdan los sucesos de la Toma del Palacio de Justicia. De esta manera, los estudiantes puedan entender que no solo aquellos que se reconocen como víctimas son poseedores de la memoria, sino que todos, de maneras muy diversas, construimos una memoria sobre el pasado y sobre cómo la entendemos.

Por otra parte, un cuarto componente del Conocimiento Didáctico del Contenido se trata de la eficacia del profesor, este es un elemento de autoeficacia del docente, es decir; que parte de sus propias percepciones sobre sus comportamientos ligados con la enseñanza. Considero que este es un componente del que se reflexiona después de haber tenido la experiencia de desarrollar en el aula dicha propuesta. En este sentido, si bien este es un elemento clave en el proceso de enseñanza, en esta etapa de construcción de la propuesta didáctica no sería posible ahondar y reflexionar sobre el mismo ya que pienso que este se conecta de manera directa con lograr enseñar ciertos contenidos previamente planeados. Sin embargo, es de resaltar que considero que lograr planear y construir una propuesta didáctica en estos términos, teniendo en cuenta diferentes elementos claves sobre la enseñanza, se puede conectar con lograr una eficacia en el aula de clases.

El quinto componente trata sobre el conocimiento de lo que los estudiantes entienden sobre el tópico a enseñar. Este es un elemento que acentúa la conexión entre el contenido a enseñar y a quién se lo voy a enseñar. Para este componente, desde un enfoque del aprendizaje significativo, se hace necesario pensar en las concepciones previas de los estudiantes, las dificultades de aprendizaje de estos, sus necesidades y sus motivaciones e intereses. Respecto a las concepciones previas de los estudiantes, se hace necesario indagar sobre los conocimientos previos sobre el tema central de la propuesta. Para ello, pretendo que una de las primeras actividades con los estudiantes pueda ser entablar un diálogo sobre lo que ellos saben sobre la memoria, el conflicto armado en Colombia y la Toma del Palacio de Justicia. Esto me permitirá reconocer qué entendimientos, procesos y conceptos tienen los estudiantes sobre el tema en cuestión. Se vuelve significativo entender las concepciones previas que tienen los estudiantes en tanto permiten que el docente y los estudiantes reconozcan que el conocimiento no parte de cero, siempre existe un conocimiento previo del cual debe partir el conocimiento o habilidades a desarrollar. Por otra parte, el proceso de reconocer que existen conocimientos previos facilita, desde el enfoque del aprendizaje significativo, la apropiación de nuevos conocimientos por parte del estudiante al lograr una conexión entre el conocimiento previo y el nuevo.

Respecto a las dificultades de aprendizaje, los intereses, motivaciones y necesidades por parte de los estudiantes, se hace necesario que el docente pueda tener una relación cercana con los estudiantes. Considero que no se trata de conocer a todos los estudiantes de una manera profunda, en muchos casos basta con tener alguna idea de lo que ellos piensan, sus dificultades, lo que les agrada; en muchos casos, existen características que son más o menos generales en ciertos tipos de estudiantes que el docente puede identificar. Ahora bien, cabe la pregunta sobre

¿por qué es importante conocer las dificultades de aprendizaje, las motivaciones e intereses y necesidades de los estudiantes? Considero que esto se conecta con la idea de que lo que se pretende enseñar no se da en el vacío, no se puede ignorar que a quienes se espera enseñar son sujetos poseedores de experiencias y de trayectorias personales con las cuales se puede conectar los temas a enseñar. Además, el docente debe reflexionar qué este tipo de condiciones puede facilitar o complicar los procesos de aprendizaje y para ello es necesario que previamente se hayan identificado.

Finalmente, el último componente del Conocimiento Didáctico del Contenido se refiere al conocimiento del currículo de la ciencia a enseñar. En este sentido, se trata de lograr trazar un puente entre los contenidos planteados en el currículo de Ciencias Sociales de noveno grado y los contenidos que se pretende desarrollar en la propuesta. Para ello, es necesario exponer los lineamientos generales en los que se piensan las Ciencias Sociales de grado noveno. Para esto, se hará una breve aproximación a los planteamientos de la Secundaria Activa que propone el Ministerio de Educación. En esta propuesta, el Ministerio de Educación plantea las competencias y habilidades a desarrollar a través de cierto tipo de contenidos, clasificando por asignaturas y cursos de básica y media secundaria. Para el caso de las Ciencias Sociales en grado noveno se plantea que:

Tiene el propósito de potenciar y/o desarrollar las competencias y habilidades de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo con la intención de generar herramientas para la comprensión de su contexto espacial y temporal, asumiendo una posición crítica y analítica de esta realidad (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 17).

Así, se hace notorio cómo estos diferentes elementos que componen un objetivo general de la enseñanza de Ciencias Sociales de noveno grado son componentes que están presentes en la propuesta que planteo en este proyecto.

Por otra parte, en cuanto a lo que propone abordar, este modelo de Secundaria activa se trata de un largo siglo XX en Colombia y el resto del mundo. Así, respecto al siglo XX en Colombia se espera desarrollar contenidos tales como:

- “Colombia en el contexto mundial a mediados del siglo XX. (La Guerra Fría en Colombia, El Frente Nacional [y] La transformación del Estado” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 21)
- “Colombia desde la década de los noventa: Colombia desde los años noventa, Colombia y las transformaciones económicas, últimas décadas (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 22)”

En específico, en dos grandes contenidos que propone el Ministerio de Educación se hace evidente cómo se puede trazar una conexión con los contenidos de la propuesta es decir; memoria, conflicto armado colombiano y Toma del Palacio de Justicia. Esta conexión permitirá que la propuesta en construcción se vincule armónicamente a los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación para Ciencias Sociales en noveno grado.

Por otro lado, estos contenidos están ligados a lo que la propuesta del Ministerio denomina *Acciones de pensamiento*, que son acciones que se pretenden desarrollar en los estudiantes por medio de los anteriores contenidos. Se señalan acciones tales como:

- “Reconozco en los hechos históricos, complejas relaciones sociales, políticas, económicas y culturales” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 21)
- “Reconozco que los fenómenos sociales pueden observarse desde diferentes puntos de vista e intereses” (Ministerio de Educación Nacional, 2012, p. 22)

Estas *Acciones de Pensamiento* se pueden relacionar con las habilidades que se pretenden desarrollar en mi propuesta didáctica de la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria.

Finalmente, una vez expuestos estos seis componentes Conocimiento Didáctico del Contenido, se ha realizado una reflexión detallada sobre los diferentes elementos para tener en cuenta para el desarrollo de dicha propuesta. Estos elementos me permitieron profundizar en elementos que ya había expuesto anteriormente y también reflexionar sobre factores en los que no había pensado cuando inicie este proyecto. Los seis elementos en su conjunto permiten formular unas bases sólidas de la propuesta didáctica que no está en el vacío, por el contrario, logra hacerse posible debido a los planteamientos de otros autores en el campo de la didáctica.

## **4.2 Esquema general de la propuesta didáctica**

En esta última parte se plantea un esquema general de la propuesta didáctica por medio de los elementos; los contenidos y las actividades propuestas.

**Título de la propuesta: Enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria: el caso de la Toma del Palacio de Justicia**

**Grado:** Noveno

**Institución:** Colegio oficial en Bogotá, D.C

**Tiempo estimado:** un periodo académico, durante dos meses, con una intensidad de dos por semana es decir; cada sesión tiene una duración de una hora.



**Objetivo general:** Reflexionar sobre el conflicto armado en Colombia por medio del caso de la Toma del Palacio de Justicia a través de la memoria.

**Objetivos específicos:**

- Entender y problematizar la memoria como un vehículo que permite acercarse al pasado.
- Entender la Toma del Palacio de Justicia como un proceso complejo en el marco del conflicto armado por medio de las voces de las víctimas, pero también la de los familiares de los estudiantes, que a la vez se puede conectar con otras fuentes primarias de la historia como lo son los periódicos de la época.
- Entender el conflicto armado como un proceso abierto y en constante construcción y en el que la memoria tiene mucho por aportar.

**Evaluación:** para la evaluación se tendrá en cuenta la participación del estudiante en las diferentes actividades planteadas, su habilidad para trabajar en grupo así como los escritos que se desarrollen. Sumado a lo anterior, se espera desarrollar un proceso de autoevaluación y coevaluación con los estudiantes.

**Contenidos y estrategias por sesión**

**Sesión 1.**

**Objetivo general:** entender y problematizar el concepto de memoria en las ciencias sociales

**Objetivo Específico:** conocer los conocimientos previos que se tiene sobre la memoria

**Actividad a desarrollar:** se desarrollará un debate con los estudiantes en donde cada uno pueda expresar lo que sabe sobre la memoria.

**Tiempos asignados:**

Presentación del periodo académico y los objetivos de este: 15 minutos

Debate: 30 minutos

Escrito: 15 minutos y se finaliza en la casa

**Preguntas orientadoras del debate:**

¿Qué piensan cuando escuchan la palabra memoria?

¿Qué pasa con las personas cuando se dicen que han perdido la memoria? ¿Qué olvidan?

¿Todos tenemos memoria?

¿Qué saben de las víctimas del conflicto armado?

¿Cómo se relacionan estas víctimas con su memoria?

¿Qué diferencia la memoria de las víctimas de la memoria de las personas que no se consideran víctimas?

Se espera que al finalizar el debate, los estudiantes consignen en su cuaderno un mapa conceptual sobre la memoria en donde se dé cuenta de los diferentes relaciones que se tejen en torno a la memoria así como la elaboración de un pequeño escrito en donde recuerdo un suceso de su pasado que se relacione con los conceptos anteriormente expuestos.

una corta definición de memoria así como algunas características del mismo por medio de un escrito y la selección de palabras claves para entender la memoria.

## **Sesión 2.**

**Objetivo general:** entender la relación la memoria y un pasado violento

**Objetivo específico:** entender que cada uno de los estudiantes así como los adultos con quienes comparten son poseedores de memoria y por tal tienen sentido de un pasado violento

**Actividad a desarrollar:** compartir en grupos pequeños que memoria tienen sobre un pasado violento y se presente un esquema de manera grupal (ya sea por noticias, lecturas académicas o conversaciones con los adultos con los que comparten). Finalmente, se dejará como tarea que se le pregunte a un adulto y se consigne en el cuaderno sobre un recuerdo del pasado violento del país.

### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Trabajo en grupo: 30 minutos

Explicación de tarea: 10 minutos

## **Sesión 3:**

**Objetivo general:** entender la relación entre memoria e historia

**Objetivo específico:** entender las diferencias y puntos de diálogo que se tejen entre la historia y memoria

**Actividad a desarrollar:** se comenzará con un pequeño debate en donde los estudiantes dialoguen sobre si la historia y la memoria son los mismo, en qué se diferencian, qué pueden tener en común. Luego, se realizará la lectura de algunos fragmentos sobre el concepto de memoria en autores como Traverso (2007) y Rubio (2007) entre otros. Se esperan que los estudiantes consignen en su cuaderno, por medio de un mapa conceptual, las relaciones que se tejen entre la historia y la memoria.

### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Debate: 20 minutos

Lectura: 20 minutos

Mapa conceptual: en la casa

#### **Sesión 4:**

**Objetivo general:** comprender aspectos generales sobre el conflicto armado

**Objetivo específico:** entender las concepciones previas que tienen los estudiantes sobre el conflicto armado.

**Actividad a desarrollar:** se realizará un debate en donde los estudiantes puedan hablar de lo que saben y entienden sobre conflicto armado en nuestro país.

#### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Debate: 20 minutos

Escrito: 14 minutos

Explicación de la tarea: 5 minutos

#### **Preguntas orientadoras para el debate:**

¿Qué entiendes por conflicto armado interno?

¿Qué has visto en años anteriores en el colegio sobre el conflicto armado interno?

¿Qué eventos pueden enmarcarse en el conflicto armado interno?

¿Qué caracteriza estos diferentes eventos?

Se espera que al finalizar el debate los estudiantes construyan un pequeño escrito en donde se plasme una pequeña definición y características del conflicto armado junto con la selección de palabras claves para entender dicho concepto. Como tarea, se espera que los estudiantes les pregunten a los adultos con los que comparten sobre que entienden por conflicto armado interno y lo consignen en su cuaderno.

#### **Sesión 5:**

**Objetivo general:** entender a qué se refiere la categoría del conflicto armado interno.

**Objetivo específico:** comprender que dicen algunos académicos sobre el conflicto armado interno.

**Actividad a desarrollar:** se hará una lectura en grupos pequeños sobre la caracterización que han propuesto algunos autores (Calderón (2016) y Trejos (2013) sobre el conflicto armado interno. Se espera que de manera grupal se construya, de forma libre, una estrategia que permita entender las complejidades del conflicto armado para ser socializada a sus compañeros.

#### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Lectura grupal: 20 minutos

Construcción de propuesta: 20 minutos

### **Sesión 6:**

**Objetivo general:** entender la relación entre conflicto armado y memoria

**Objetivo específico:** Entender cómo la memoria habla sobre el conflicto armado

**Actividad a desarrollar:** se realizará un pequeño debate en donde se indagará sobre la relación que existe entre conflicto armado y memoria y se compartirán algunos fragmentos del Centro de Memoria Histórica en donde se hable de esta relación. Se espera que, como tarea, los estudiantes elaboren en sus cuadernos un esquema en donde se evidencie la relación entre el conflicto armado y la memoria.

### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Debate: 20 minutos

Lectura y análisis de fuentes: 20 minutos

### **Sesión 7:**

**Objetivo general:** aproximarse al suceso de la Toma del Palacio de Justicia

**Objetivo específico:** indagar sobre las ideas previas que tienen los estudiantes sobre la Toma del Palacio de Justicia

**Actividad a desarrollar:** se espera desarrollar una charla en grupos pequeños en el que los estudiantes dialoguen sobre las ideas previas que tienen sobre este suceso, se espera que los estudiantes tomen algunos apuntes de lo que dicen sus compañeros y que logran elaborar un esquema sobre las ideas previas que se tienen del suceso en cuestión.

### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Dialogo en grupos: 20 minutos

Elaboración esquema: 20 minutos

### **Preguntas orientadoras del debate:**

¿Qué sabes de la Toma del palacio de justicia?

¿han leído o visto documentales al respecto? ¿Cuáles?

¿Qué actores estuvieron involucrados en dicho suceso?

### **Sesión 9:**

**Objetivo general:** aproximar a los estudiantes a fuentes secundarias sobre la Toma del palacio de justicia

**Objetivo específico:** entender los elementos relevantes sobre la Toma del Palacio de Justicia por medio del documental propuesto

**Actividad a desarrollar:** ver los primeros 30 minutos del documental Hagamos Memoria: *Los desaparecidos del Palacio de Justicia. 28 años después*. Un documental de Canal Capital. Se espera en los minutos restantes a los que se termine la clase, los estudiantes puedan dialogar sobre los fragmentos en los que los familiares de los desaparecidos de la Toma del palacio de justicia intervenían y que partes lograron captar su atención. Se espera motivar a los estudiantes para que en sus casas terminen de ver dicho documental.

#### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Ver el documental: 30 minutos

Diálogo entre estudiantes y docente sobre impresiones del documental: 10 minutos

### **Sesión 10:**

**Objetivo general:** aproximar a los estudiantes a fuentes secundarias sobre la Toma del palacio de justicia

**Objetivo específico:** entender los elementos relevantes sobre la Toma del Palacio de Justicia por medio de un capítulo de un libro que aborda dicho tema.

**Actividad a desarrollar:** en grupos pequeños se propondrá la lectura del capítulo *Desaparición forzada, un recorrido de ausencia* del libro Paisajes inadvertidos, Miradas de la guerra en Bogotá del Centro de Memoria en el año 2019. A continuación, se realizará un taller (análisis de fuentes) que ponga en diálogo el documental y la lectura ya tratada.

#### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 10 minutos

Lectura del capítulo: 20 minutos

Análisis de fuentes: 30 minutos

### **Sesión 11:**

**Objetivo general:** entender de manera conjunta la Toma del palacio de justicia

**Objetivo específico:** socializar el taller anteriormente trabajado

**Actividad a desarrollar:** Se espera realizar un debate en donde se ponga en dialogo lo aprendido sobre la toma del palacio de justicia y la relación que se teje entre este último y la memoria. Se espera que los estudiantes un esquema que dé cuenta de lo aprendido.

**Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 10 minutos

Debate: 30 minutos

Construcción esquema: 20 minutos

**Sesión 12:**

**Objetivo general:** aprender a la elaborar una entrevista

**Objetivo específico:** Construir una entrevista que posteriormente será aplicada a un adulto con el que los estudiantes compartan acerca de la Toma del Palacio de Justicia.

**Actividad a desarrollar:** en la primera parte de la clase se plantearán elementos generales para la construcción de una entrevista. Después, se espera que los estudiantes logran construir una entrevista en la puedan indagar los conocimientos que tiene un adulto con el que comparten sobre la Toma del Palacio de justicia. Se espera, que los estudiantes puedan aplicar dicha entrevista antes de la siguiente sesión de clase.

**Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Explicación de elementos generales de una entrevista: 15 minutos

Construcción individual de una entrevista: 15 minutos

Revisión por parte del docente: 10 minutos

**Sesión 13:**

**Objetivo general:** analizar la entrevista realizada por los estudiantes

**Objetivo específico:** seleccionar fragmentos relevantes de cada entrevista para posterior socialización

**Actividad a desarrollar:** se espera que los estudiantes logren seleccionar 3 o 4 fragmentos relevantes en la entrevista que realizaron y puedan compartirlos en grupos pequeños por medio de un esquema.

**Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Selección de fragmentos: 10 minutos

Elaboración de esquema: 20 minutos

Socialización en grupos pequeños: 10 minutos

#### **Sesión 14:**

**Objetivo general:** elaborar el proyecto final

**Objetivo específico:** presentar explicación sobre el trabajo final e iniciar dicho trajo

**Actividad a desarrollar:** Se espera explicar el trabajo final, este será un trabajo que tendrá dos partes, una parte de elaboración libre (comics, cuadros conceptuales o mentales, videos, entre otros<sup>9</sup> y otra un escrito corto. Estas dos partes en conjunto deben dar cuenta de lo aprendido y la relación existente entre memoria, Conflicto armado interno y la Toma de Palacio de Justicia. Después de esto, los estudiantes de manera individual comenzaran a planear s trabajo final.

#### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Explicación trabajo final: 20 minutos

Iniciar planeación del trabajo: 20 minutos

#### **Sesión 15:**

**Objetivo general:** elaborar el proyecto final

**Objetivo específico:** Trabajar en el proyecto final

**Actividad a desarrollar:** Se espera que los estudiantes inicien su trabajo final y este sea terminado en sus casas para posterior socialización

Tiempos planteados:

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Revisión de la planeación realizada por los estudiantes: 20 minutos

Continuación proyecto final: 20 minutos

#### **Sesión 16:**

**Objetivo general:** socializar el proyecto final elaborado por cada estudiante

**Objetivo específico:** dialogar el proyecto final elaborado por cada estudiante

**Actividad a desarrollar:** se espera que en grupos pequeños los estudiantes compartan su proyecto final y posteriormente algunos estudiantes presentaran su proyecto final frente a todos sus compañeros.

#### **Tiempos asignados:**

Retroalimentación de los temas trabajados en la clase anterior y presentación de la sesión: 20 minutos

Socialización proyecto final: 20 minutos

Conclusiones: 20 minutos

## CONCLUSIONES

Se concluye que en primera medida la construcción de una propuesta de la enseñanza la memoria para el trabajo en el aula es un trabajo que debe saber mirar sobre otras propuestas que ya se han llevado a la práctica. Este tema ha sido ampliamente trabajado por otros investigadores y docentes en diferentes partes del país y a nivel latinoamericano y por tal, se hace necesario tener diferentes referentes a nivel de propuestas didácticas. Estos trabajos de otros me permitieron tener referentes a nivel metodológico sobre diferentes ejercicios y actividades que se podían desarrollar en aula.

Además, no solo es suficiente en pensar en una variedad de ejercicios y actividades sino también se debe pensar en una base teórica que sustente la pertinencia y validez de la enseñanza del conflicto armado por medio de la memoria. Para ello me base en conceptos y modelos que se encuentran en el campo de la didáctica. Estos me permitieron una amplia reflexión sobre cómo y por qué enseñar lo que se quiere enseñar.

Estas reflexiones, tanto de corte metodológico como teórico me permitieron la construcción de una propuesta que lejos de estar aislada y darse en medio de la nada, es una propuesta que se encuentra en constante diálogo con otros autores y autoras que nutren en gran medida esta propuesta y permiten evidenciar un panorama más amplio sobre lo que se va a enseñar, cómo se va a enseñar y por qué se va a enseñar. Si bien es una propuesta pensada en un tiempo corto pretende pasa por múltiples lugares en los cuales se involucra la memoria y el conflicto armado interno como lo es la Toma del Palacio de Justicia a través de diferentes actividades centradas en la expresión oral y escrita de los estudiantes. Probablemente, al llevar a la práctica esta propuesta se tengan que hacer ajustes en los tiempos u otras variables, pero sin duda alguna es de gran ayuda tener un mapa que guie este proceso de enseñanza.

Esta propuesta permite evidenciar que trabajar la memoria sobre el conflicto armado pasa por una posición política por parte de quien decide trabajar este tema; como intenté mostrar, no se trata de un tema elegido arbitrariamente, sino que lleva en sí una intencionalidad política.

Sin lugar a duda, este tipo de investigaciones es un proceso inacabado en él pueden desprenderse y dialogarse con múltiples reflexiones a nivel tanto metodológico y teórico que de una manera arbitraria o consiente se dejaron por fuera. Además, por el momento esta propuesta no se ha llevado a la práctica, lo que sin duda impide desarrollar una serie de reflexiones y consideraciones que solo son posibles en la práctica.



## BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A. (2005). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-39.
- Calderón Rojas, J. (2016). *Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto*. Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, (62), 227-257.
- Calvo, Gloria (2008), *¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el distrito capital*, Magis revista internacional de investigación en educación, (v1), p.p.163-174.
- Canal Capital (2013), *Hagamos Memoria: Los desaparecidos del Palacio de Justicia. 28 años después*. Bogotá, Colombia.
- Ceballos Ramírez, J. G., & amp; González García, L. F. (2017). *La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela*.
- Centro de Memoria, paz y reconciliación (2019). *Paisajes inadvertidos: miradas de la guerra en Bogotá*. Bogotá, Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *Los caminos de la memoria histórica*, Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*, Bogotá, CNMH, 2018.
- De Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- El Salado, Montes de María: tierra de luchas y contrastes (Guía de maestros y maestras)*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018.
- Fonseca, G. (2010). *La didáctica y su relación con el saber que circula en la clase*.
- González Monteagudo, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Cuestiones pedagógicas, 15, 227-246.

-Halbwachs, *Memoria colectiva y memoria individual*, REIS. Disponible en: [http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS\\_069\\_12.pdf](http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf)

-Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & amp; Amanda Cortés, R. (2012). *Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática.*

-Joaquín Prats, Juan Santacana, Laura H. Lima Muñiz, Ma.del Carmen Acevedo Arcos, Mario Carretero, Pedro Miralles Martínez y Verónica Arista Trejo (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica. Dirección General de Desarrollo Curricular. Cuauhtémoc, México, D.F.*

-Londoño, J. G. & amp; Carvajal, J. P. (2015). *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula.* Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124-141.

-Ministerio de Educación Nacional, (2012). *Ciencias Sociales, Grado 9º, Secundaria activa.* Ministerio de Educación Nacional.

-Ministerio de Educación Nacional, (2012). *Guías Didácticas del Docente, 9º, Secundaria activa.* Ministerio de Educación Nacional.

-Orozco Alvarado, J. C. (2016). *Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Revista Científica de FAREM-Estelí, 5(17), 65-80.*

-Park, S., & Oliver, J. S. (2008). *Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. Research in science Education, 38(3), 261-284.*

- Pérez Arjona, C. X., & amp; Sabogal Venegas, J. E. (2016). *Aprendizajes y retos en la construcción de memoria histórica en la escuela: los caminos de la memoria en la escuela. Recorridos pedagógicos de la memoria para la paz.*

- Rubio, G. (2007). *Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta*. Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences, 15(1).
- Serrano, F. J. D. P., Sobrino, Y. V. G., Rosero, L. F. T., & García, D. J. T. (2018). *Educación para la paz y memoria histórica: necesidades percibidas desde las escuelas y las comunidades*. Revista de Cultura de paz, 2, 85-108.
- Traverso, E (2007) *El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política*, Madrid: Marcial Pons, 2007.
- Trejos, L. (2013). *Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado*. Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública, 11(18), 55-75.
- Unene, N., & Virginia, Á. (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Editorial Jotamar.