

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DESDE LOS  
AMBIENTES DE APRENDIZAJE

ESTUDIANTE

Luis Alejandro Pulgar Suárez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea de investigación en Educación y Cultura Política

Bogotá, D. C.

2022

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DESDE LOS  
AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Tesis para obtener el título de magíster en Educación

ESTUDIANTE

Luis Alejandro Pulgar Suárez

DIRECTORA

Jeritza Merchán Díaz

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Línea de investigación en Educación y Cultura Política  
Bogotá, D. C.  
2022

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

**DIRECTOR DE PROGRAMA**

---

**JURADO**

---

**DIRECTORA DE TESIS**

---

## Tabla de contenido

Introducción .....	9
1.1 Planteamiento del problema .....	10
1.2 Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca y sujetos de la investigación ...	12
1.3 Objetivos .....	19
1.3.1 Objetivo general .....	19
1.3.2 Objetivos específicos .....	19
1.4 La apuesta metodológica por la investigación acción educativa .....	19
1.5 Referentes teóricos para la fundamentación de la experiencia de la enseñanza de la historia reciente en la Educación Básica .....	26
1.6 Apartados del documento de investigación .....	29
Capítulo 1. Contextos de emergencia sobre el campo de conocimiento de la historia reciente ...	30
2.1 La escuela y la historia reciente .....	32
2.2 Discursos políticos y escuela .....	41
2.3 La práctica pedagógica y la historia reciente en el aula .....	50
2.3.1 Balance .....	54
Capítulo 2. Relaciones entre la memoria, el territorio y la violencia política para la enseñanza de la historia reciente .....	56
3.1 Desafíos para la enseñanza de la historia .....	57
3.2 Estándares y competencias en Ciencias Sociales, la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Historia de Colombia .....	61
3.3 Aportes teóricos para la enseñanza de la historia reciente .....	69
3.3.1 Memoria para la enseñanza de la historia reciente .....	70
3.3.2 Territorio: el lugar dentro de la enseñanza de la historia reciente .....	85

3.3.3	Violencia política en la enseñanza de la historia reciente.....	95
3.4	Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente.....	105
Capítulo 3.	Análisis de la experiencia pedagógica: ambiente de aprendizaje e historia reciente	114
Capítulo 4.	La experiencia de aula.....	123
5.1	Los propósitos del ambiente de aprendizaje .....	127
5.2	Los aprendizajes en el ambiente de aprendizaje .....	128
5.3	La evaluación en el ambiente de aprendizaje.....	129
5.4	Secuencia en el ambiente de aprendizaje .....	131
5.5	Estrategias en el ambiente de aprendizaje.....	131
5.6	Los recursos en el ambiente de aprendizaje .....	131
5.7	Memoria del ambiente de aprendizaje: secuencias, actividades y saberes .....	132
Capítulo 5.	Hallazgos: la voz de los estudiantes, sus narrativas (grupo focal). Posibles lineamientos .....	106
Capítulo 6.	Lineamientos para la enseñanza de la historia reciente desde las categorías temporal, espacial, narrativa y relacional .....	121
7.1	Lineamientos desde la categoría temporal .....	124
7.2	Lineamientos desde la categoría espacial.....	125
7.3	Lineamientos desde la categoría narrativa .....	126
7.4	Lineamientos desde la categoría relacional.....	127
7.5	Los desafíos.....	130
Referencias.....		133
Anexos .....		140

## Índice de figuras

Figura 1. Ubicación del Colegio Cundinamarca (IED) Bilingüe de la ciudad de Bogotá .....	13
Figura 2. Proceso de la investigación acción según Lewin .....	22
Figura 3. Usos de la memoria según Todorov .....	76
Figura 4. Síntesis de los marcos sociales de la memoria .....	80
Figura 5. Matriz para el análisis de las dinámicas territoriales del conflicto.....	91
Figura 6. Mediaciones del sujeto desde la perspectiva de Arendt .....	99
Figura 7. Aportes de la pedagogía de la memoria al campo de análisis .....	106
Figura 8. Las iniciativas de memoria en la escuela y la enseñanza de la historia reciente.....	111
Figura 9. Horizonte institucional trazado en el PEI del Colegio Cundinamarca IED .....	115
Figura 10. Componentes del ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente	124
Figura 11. Estructura del ambiente de aprendizaje .....	126
Figura 12. Plan Curricular de Ciencias Sociales según la experiencia de recordación en los estudiantes de grado sexto del Colegio Cundinamarca IED.....	89

## Índice de tablas

Tabla 1. Experiencias escolares en la enseñanza de la historia reciente.....	31
Tabla 2. Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales en Colombia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.....	63
Tabla 4. Relación entre el hecho histórico y el marco temporal, espacial y social en que aconteció .....	93
Tabla 5. Cuadro analítico de actividades desarrolladas en las clases de Ciencias Sociales del Colegio Cundinamarca IED.....	129
Tabla 6. Muestreo sobre los hechos que más recordaron los estudiantes del grado sexto sobre el conflicto armado colombiano .....	86
Tabla 7. Vínculo entre las categorías de rastreo y las categorías de memoria, territorio y violencia .....	87
Tabla 8. Construcción de lineamientos para la enseñanza de la historia reciente .....	122

## **Índice de anexos**

Anexo 1. Malla curricular campo histórico grado 6 (Ciclo 3) Colegio Cundinamarca .....	140
Anexo 2. Entrevista al profesor Jorge Aponte. Abril 20 de 2015.....	144
Anexo 3. Grupo focal (junio de 2015) Conversatorio con estudiantes de grado 7 sobre el conflicto armado, memoria y territorio violencia política en Colombia.....	153
Anexo 4. Cuadro de análisis de estrategias y recursos empleados en la implementación del ambiente de aprendizaje sobre la historia reciente sobre el conflicto armado colombiano.....	162





## Introducción

Los desafíos de la escuela en la construcción de paz en Colombia han de constituirse desde las preocupaciones de esta frente a la formación ético-política del estudiantado, lo cual requiere que los agentes educativos se pregunten por varios aspectos, entre ellos por ¿cómo ha sido recordado el pasado violento del país?, ¿qué es lo que se desea visibilizar en las prácticas de recordación del pasado?, y ¿cuál es el papel que puede desarrollar la escuela para contribuir a la educación para la paz desde el desarrollo del pensamiento histórico?

Es necesario examinar e indagar en los aspectos que encierran estos interrogantes porque la construcción de paz en Colombia no puede darse sin que se tenga presente la recordación del pasado del país, la cual está sometida a una tensión permanente en todos los ámbitos de la sociedad. Particularmente, esa tensión a la que está sometida la construcción de paz en el país, en la escuela responde al hecho de que en el ámbito escolar circulan diferentes narrativas y una diversidad de voces que muestran que la historia no es como la han contado las voces que se han encargado de construir el discurso oficial.

Es por eso por lo que el ámbito escolar se configura en el escenario ideal para empezar a construir iniciativas de cambio que nos lleven a adoptar una mirada diferente frente a las relaciones que han dado entre la memoria, la sociedad y el territorio en la producción de conocimiento social en Colombia durante los últimos 50 años. Lo que no solo ha contribuido a aumentar la comprensión sobre cómo se ha configurado y ha ido evolucionando el conflicto armado colombiano, sino que consecuentemente también ha permitido que la escuela dé el paso hacia una retroalimentación de la práctica de la enseñanza de la historia frente al papel que tiene el conflicto social y armado en sus afectaciones a la construcción de país en Colombia.

Con el carácter de urgencia que tiene la atención a esas afectaciones el momento histórico actual en el que Colombia se encuentra convoca a la construcción de paz, y en este escenario se perfila una serie de desafíos para la escuela. Estos desafíos tienen que ver con sus posibilidades para generar nuevos aportes que enriquezcan el ejercicio reflexivo e investigativo sobre lo pedagógico, la enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento del papel que tiene la enseñanza de la historia, en cuanto que la escuela es un escenario que contribuye a la construcción permanente de sujetos críticos y éticamente responsables con la apertura de espacios en los que permite la exposición, comprensión y estudio de aquellas narrativas que muestran cómo el pasado generó unos legados para la sociedad colombiana en general que la han marcado como país.

En este contexto surge un importante desafío que engloba otros retos de orden menor para la escuela que consiste en identificar ¿cuáles son esas aportaciones clave para la articulación de la escuela a esa comprensión del pasado colombiano reciente?

### **1.1 Planteamiento del problema**

La enseñanza de la historia en Colombia ha venido articulando a sus prácticas la comprensión del pasado reciente del país, el cual ha estado marcado por el conflicto armado interno que desde hace 60 años abrió un periodo de violencia y lucha armada que ha ido escalando en la sociedad colombiana e impactando cada vez más las dinámicas sociales, políticas y económicas del país. Pero esta reciente articulación a la enseñanza de la historia se enfrenta a una vasta producción historiográfica.

En esta vía la circulación de versiones distintas sobre el pasado reciente del país y las iniciativas de memoria han llegado a la escuela y hoy en día se pueden identificar dos frentes de producción. En primer lugar se hallan dos propuestas educativas que surgieron desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (Mineducación), estas son, la Cátedra de Paz y la

Cátedra de Historia de Colombia. Y, en segundo lugar, aparecen las iniciativas de algunos maestros de diferentes instituciones educativas que han orientado la experiencia educativa desde la enseñanza de la historia a partir de los aportes que hacen distintas disciplinas y enfoques como la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria, las narrativas testimoniales, las cartografías narrativas y la literatura.

Lo que estas iniciativas, una por parte del Mineducación y otra por parte de los docentes de las escuelas colombianas, dejan entrever es que los agentes encargados de la educación en el país están desarrollando una labor y haciendo un esfuerzo común, consistente en un proceso de reconocimiento de la historia reciente del país, para que los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media puedan generar en su formación unos acercamientos a los acontecimientos que ocurrieron durante los últimos años que marcaron la historia reciente de Colombia.

Es por eso por lo que a simple vista, ya desde la concepción de estas propuestas, se puede notar que esas iniciativas del profesorado responden, en palabras de Torres (2009), a unas circunstancias históricas desafiantes tanto para la sociedad como para la escuela y los agentes educativos. Dichas circunstancias son: un conflicto armado de más de 50 años con diferentes escaladas de violencia, sus secuelas, la diversidad de voces que han sido escuchadas y han construido el discurso oficial y la diversidad voces que han sido silenciadas tanto de los actores que han vivido la confrontación de forma directa como de manera indirecta. Ello ha generado una necesidad común por una construcción de prácticas y aprendizajes sobre el pasado reciente del país que esté elaborada sobre la base de la verdad, la justicia, la no repetición y formas de poder vivir en una cultura de respeto a la vida y las ideas de todos por diferentes que estas sean.

Desde la investigación acción educativa se concibe esta experiencia de transformación de las prácticas de la enseñanza de la historia como una posibilidad de articular nuevas iniciativas de cambio pragmático desde la escuela, las cuales deben poder responder a nuevas líneas de trabajo que dialoguen con una realidad social y política compleja y cambiante como la que se vive en Colombia. Es necesario, tal como lo señaló Torres (2009), “explorar, reconocer y potenciar los saberes y las realidades emergentes con potencial emancipador que puedan contribuir en la generación y el fortalecimiento de los paradigmas liberadores que exige el presente contexto” (p. 24).

Lo anterior implica lo siguiente, y es que la lectura de la realidad social del país exige la estructuración de prácticas y saberes que se reflejen en la retroalimentación de la escuela y que contribuyan a que esta se comprometa éticamente, pero, sobre todo, a hacer efectivo ese compromiso ético establecido frente a la recordación como un ejercicio democrático sobre la lectura del pasado que resalte el derecho a la vida, el respeto a la diversidad de ideas y la construcción de posturas frente al no ejercicio de las violencias.

## **1.2 Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca y sujetos de la investigación**

Los estudiantes que aportaron con su saber en esta investigación pertenecen a los grados sexto y séptimo del Colegio Cundinamarca Institución Educativa Distrital (IED) Bilingüe (Mapas Bogotá, s.f.). Este establecimiento educativo está ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar desde el año 2007, en el barrio Ismael Perdomo, uno de los 26 barrios que integran la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) 69<sup>1</sup> Ismael Perdomo que queda al suroccidente de la ciudad.

---

<sup>1</sup> La UPZ 69 Ismael Perdomo es una de las divisiones administrativas que tiene la localidad de Ciudad Bolívar. Esta unidad está conformada por los barrios: Bella Estancia, Barlovento, Caracolí, Bonanza Sur, Casa Loma Casavianca,

Figura 1. Ubicación del Colegio Cundinamarca (IED) Bilingüe de la ciudad de Bogotá

**Dirección encontrada:** IED Cundinamarca, Calle 60A Sur, Primavera I, UPZ Ismael Perdomo, Localidad Ciudad Bolívar, Bogotá, Bogotá Distrito Capital - Municipio, 111921, Colombia  
**Código postal:** 111921  
**Sector:** Primavera I  
**Latitud:** 4.5906606  
**Longitud:** -74.16942807782308



El Colegio Cundinamarca IED presenta una oferta académica que desarrolla en dos jornadas. El entorno del colegio se caracteriza por ser una zona de transición entre barrios planificados como Galicia, Perdomo y Barlovento y barrios de autoconstrucción como Altos de Galicia, Altos de la Estancia y María Cano.

---

Cerro del Diamante, El Rosal, El Espino, Ismael Perdomo, El Porvenir, El Rincón del Porvenir, Galicia, La Carbonera, Mirador de la Estancia, Mirador de Primavera, Perdomo Alto, Rincón de Galicia, Rincón de la Estancia, Rincón de la Valvanera, San Antonio del Mirador, San Isidro, María Cano, San Rafael de la Estancia, Santa Viviana, Santo Domingo y Sierra Morena.

Cabe acotar que estos últimos, los barrios de autoconstrucción, son aquellos que fueron formados por las familias que desde finales de la década de 1950 se movilizaron desde distintas zonas del distrito, el departamento y el país y empezaron a ubicarse en este sector de la ciudad, la ladera de las montañas del suroccidente de Bogotá, a causa de la violencia y las migraciones internas que vivió el país entero en estos años que ya se perfilaban como el escenario del conflicto armado interno que comenzaba a gestarse en Colombia y que se extendería por más de 50 años marcando con la violencia la historia del país y la vida de generaciones de colombianos. Así, con la llegada de las familias que se vieron obligadas a movilizarse de sus tierras, la localidad empezó a ser parcelada y con el tiempo se configuró como el punto de llegada de una población sin tierra.

Si bien aquí se mencionan como causas de la movilización de la población que se ubicó en la ladera de las montañas del suroccidente de Bogotá hacia finales de la década de 1950 la violencia y las migraciones internas que se dieron en Colombia durante estos años, en palabras de Cabrera (1985), a la población colombiana que se movilizó:

La empujaron las causas más variadas. Las mismas que impulsaron la colonización del Quindío, del norte del Tolima o de los páramos manizalitas. La violencia política en que encontraron enzarzados los españoles a los indígenas; la que practicaron los españoles; la de liberales y conservadores; la de la tierra, la de los gobiernos y los revolucionarios. “Colombia es el único país del mundo en el cual hace ciento cincuenta años se matan diariamente por política”. (p. 36)

Fue así como esta localidad se convirtió en el refugio de miles de familias colombianas que al dejar la tierra en la que vivían construyeron su casa en esta zona de la ciudad. Las obras que comenzaron a desarrollarse se hicieron en condiciones precarias debido a que los materiales

que se utilizaron para las construcciones eran de baja calidad, y la población que allí se asentó conformó barrios sin servicios públicos, por lo que el carácter autogestionario para tener agua potable y cocinol (gasolina para estufa) fue una condición característica en la cotidianidad de quienes habitaron estos barrios.

Con el acelerado crecimiento de estos conglomerados urbanos inició la construcción de los primeros colegios que se ubicaron en los barrios de esta localidad, lo que fue posible gracias a la colaboración de los vecinos que se encargaron de gestionar lo necesario para el levantamiento de las construcciones que serían los establecimientos educativos cuya asignación de maestros le correspondió a la Secretaría de Educación. Fueron años de luchas y de suma de esfuerzos conjuntos de la población que se asentó en esta zona los que se requirieron para organizar el territorio hasta que entró en vigor:

La Constitución de 1991 [que] le da a Bogotá el carácter de Distrito Capital; [luego] en 1992 la ley 1ª reglamentó las funciones de las Juntas Administradoras Locales [JAL], de los Fondos de Desarrollo Local [FDL] y de los alcaldes locales, y determinó la asignación presupuestal. Mediante los acuerdos 2 y 6 de 1992, el Concejo Distrital, definió el número, la jurisdicción y las competencias de las JAL. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 1)

De ese modo la localidad 19 de Ciudad Bolívar inició un proceso de planificación a gran escala en el que las obras de infraestructura, el sistema de transporte, el mejoramiento de las condiciones de vida y el acceso a los servicios públicos empezaron a masificarse en todos los barrios que conformaron la localidad. El mejoramiento que se evidenció desde la entrada en vigor de las reglamentaciones anteriores con respecto a la organización y planificación del territorio fue articulado por las políticas de gobierno que diseñaron y desarrollaron las alcaldías



de los años siguientes, para lograr la cualificación de las condiciones de vida de los habitantes de las localidades que presentaban un mayor índice de pobreza y marginalidad.

Es en este contexto donde fue inaugurado el Colegio Cundinamarca IED, en el marco de la política educativa que dio pie a la formulación del Plan de Sectorial de Educación 2004-2007 denominado “Bogotá: una gran escuela”. Entre los proyectos orientados hacia lo educativo que fueron incluidos en el plan sectorial se encontraba la construcción de megacolegios en los sectores populares de la ciudad, una propuesta que se planteó ante la falta de infraestructura educativa en los barrios de las localidades con mayor densidad de población.

Por otra parte, dentro de su plataforma de acción la política educativa también destacó la necesidad de hacer un cambio importante en cuanto a las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, lo que se reflejó en la transformación curricular de las áreas de la oferta educativa que para estas nuevas instituciones pasaron a denominarse Campos de Pensamiento. En términos generales, la propuesta consistía en generar unos enclaves epistémicos y pedagógicos que constituyeran las bases de una fundamentación diferente para los aprendizajes que se desarrollaban en los colegios del distrito capital.

Específicamente las áreas del conocimiento que comprende el campo de las Ciencias Sociales tomaron el nombre de Campo de Pensamiento Histórico, el cual presenta características particulares frente a las concepciones tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales que presentaban las instituciones educativas del distrito hasta entonces. De acuerdo con lo dispuesto en el documento *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*, publicado por la Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación et al. (2007), esos cambios se deben definir teniendo en cuenta los

elementos que son enumerados a continuación, los cuales han caracterizado la enseñanza de la historia en Colombia desde hace décadas:

- Hay un imaginario negativo frente a la historia.
- Es una asignatura que carga unas prácticas educativas datográficas y repetitivas.
- La historia carece de un carácter holístico y complejo para la comprensión del tiempo presente.

Para ello, se hace necesaria “la construcción paulatina de un enfoque sociohistórico y procesual” (Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación et al., 2007, p. 22) desde el cual se propenda por incentivar desarrollos curriculares que dinamicen la construcción del pensamiento histórico a fin de que los estudiantes adopten una mirada crítica de la realidad.

Con relación a los estudiantes de los grados sexto y séptimo de la IED en mención que contribuyeron al desarrollo del trabajo investigativo realizado, sus edades oscilan entre los 11 y 13 años y se encuentran matriculados en la jornada de la tarde. En estos dos grados el colegio tiene cinco cursos y un total de 194 estudiantes matriculados, quienes, en su mayoría, han cursado la mayor parte de su educación de básica primaria en esta misma institución.

En lo que respecta a la asignatura de Ciencias Sociales, en su mayoría, el estudiantado de estos grados de la IED ha visto los mismos temas. Frente a la historia reciente la mayoría de los estudiantes tiene referencias de hechos como El Bogotazo que han sido abordados como contenido de la oferta educativa en esta área del conocimiento, y también tienen referencias de otros hechos que marcaron la historia del país que han visto en las noticias y en las novelas y/o miniseries que han sido transmitidas en los canales nacionales.

Los temas que los estudiantes de la IED aprenden en el área de las Ciencias Sociales son vistos conforme a la organización curricular dispuesta mediante cinco ejes temáticos que son: en la Educación Preescolar y el primer grado de la Educación Básica Primaria el eje temático es *la comunidad y los grupos humanos*; en segundo grado el foco está puesto sobre *el barrio*; *la localidad* figura como el eje en tercer grado; en cuarto grado se abordan temas referentes a *la ciudad*; y en quinto grado hay un acercamiento a *la historia Precolombina, el periodo de la Colonia, la Independencia y la época Republicana hasta comienzos del siglo XX*.

Estos ejes temáticos que se abordan desde los grados de preescolar y primero hasta cuarto de primaria centran su atención en la descripción de los elementos que conforman el espacio y sus características. A partir de quinto grado de primaria se estudia el eje temático de la historia, donde la apropiación del concepto de *tiempo histórico* por parte de los estudiantes inicia con la descripción de los hechos emblemáticos que han construido la historia del país en cada una de las épocas que este ha vivido (Precolombina, Colonia, Independencia, Republicana). Es así como los estudiantes van generando una serie de aprendizajes con relación al conocimiento que tienen del entorno y frente al pasado, y van comprendiendo la relación existente entre la tradición historiográfica de la historia social y económica con la periodización de la historia de Colombia y cada una de las épocas en las que esta se divide, las cuales son caracterizadas desde tres importantes aspectos que son lo económico, lo político y lo social.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Construir lineamientos para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica en la Institución Educativa Distrital Cundinamarca de la ciudad de Bogotá.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Abordar contextos de emergencia sobre el campo de conocimiento de la historia reciente.
2. Desarrollar estrategias dialógicas y situadas sobre las relaciones existentes entre memoria, territorio y violencia política para la construcción de un ambiente de aprendizaje sobre la historia reciente.
3. Diseñar e implementar de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica de la Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca.
4. Construir una apuesta pedagógica desde un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en contextos de Educación Básica.

### **1.4 La apuesta metodológica por la investigación acción educativa**

Al iniciar el trabajo de investigación se pensó adoptar un enfoque metodológico que le permitiera al profesional investigador tener una mirada de la realidad en su carácter dinámico, complejo y localizado. De acuerdo con lo dicho por Galeano (2014) el enfoque adecuado para

ello es la investigación cualitativa que reconoce la posibilidad de que los actores sociales sean a su vez generadores de conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación cualitativa fue el enfoque metodológico que se seleccionó para desarrollar el presente trabajo, pues se reconoce la importancia que este tiene en la comprensión de los contextos sociales, lo que para el caso de la investigación escolar y pedagógica pasa por la necesidad de identificar cuál es el papel del investigador y el fin de la investigación para así poder trazar puentes entre la teoría, los intereses del investigador y la realidad.

Así pues, por un lado, frente al papel de la investigación desde la escuela, se identificó que es necesario reconocer cuáles son las emergencias existentes en materia de acciones que se consideran pertinentes para enriquecer el proceso de formación de sujetos en la escuela. Escenario en el cual se articula la investigación acción según lo dicho por Herreras (2004), quien definió el enfoque como “una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella, [dado que] la investigación acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (p. 1).

De otra parte, frente al papel del maestro en relación con el enfoque de la investigación acción se identificó que este contribuye a enriquecer su praxis, teniendo en cuenta que la práctica docente ya no se concibe desde el aula y la construcción de escenarios de enseñanza-aprendizaje. Es así puesto que desde el enfoque que aporta la investigación acción la escuela se reconoce como un escenario problémico que es atravesado por tensiones de carácter epistémico, social y político, las cuales ejercen influencia sobre el quehacer educativo. Desde esta mirada la escuela se convierte entonces en un objeto de estudio que responde a una compleja red de relaciones donde, según Herreras (2004):

[Si bien] los problemas guían la acción, lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (p.

1)

Todos estos elementos que se mencionan permiten fundamentar la importancia que tiene el enfoque de la investigación acción en este campo, pues lo que se busca es reconocer los ámbitos de acción que, para el caso específico del presente trabajo, consiste en cualificar desde la enseñanza de la historia los procesos de producción narrativa y de apropiación del pasado reciente del país como objetos de comprensión de la violencia que ha vivido Colombia.

Es de ese modo como la investigación en la escuela, tomada como referente de reflexión sobre la propia práctica, conlleva a orientar el proyecto educativo desde los aportes que genera el enfoque de la investigación acción. Pero, ¿cuáles son esos aportes que hace este enfoque a la educación? La respuesta a esta pregunta queda explícita en la publicación *La investigación-acción en educación* de Elliott (1990), en la que el autor señaló que “la investigación acción en las escuelas [permite] analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); susceptibles de cambio (contingentes), que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (p. 5).

En particular, las situaciones que fueron abordadas en esta investigación se inscriben en los aspectos susceptibles de cambio, pues se ajusta a la preocupación que se tiene frente al referente ético de la enseñanza de la historia. Y, en ese sentido, se permite vincular a la práctica los aportes de la pedagogía de la memoria y la historia reciente y contribuir a la construcción de

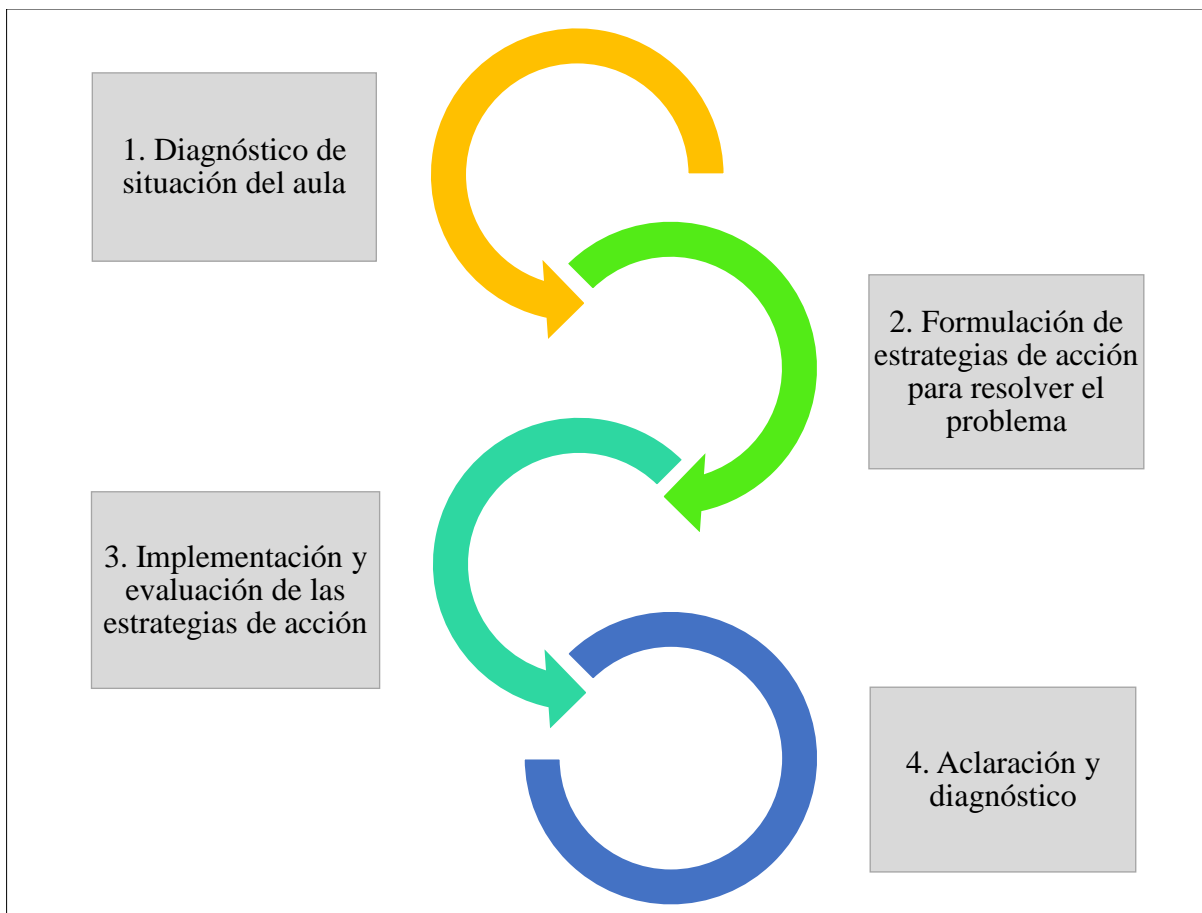
subjetividades que hagan una lectura crítica del pasado de Colombia y construyan sus referentes de acción política frente al derecho a existir sin ser violentado.

Entonces, de lo dicho por Elliott (1990) se deduce que “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema”, lo cual lleva al docente a adoptar consecuentemente “una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p. 5). Esta postura se centra en la enseñanza de la historia reciente vista como una plataforma de circulación de narrativas de la memoria que contribuyan a la comprensión del conflicto y las violencias ejercidas en el marco de la confrontación armada interna en una sociedad como la colombiana, mediante la construcción e implementación de un ambiente de aprendizaje para los estudiantes de los grados sexto y séptimo de Educación Básica.

Con el fin de fundamentar los aportes descritos y la pertinencia epistémica que tienen sus prácticas y los cambios que genera en un campo de análisis sobre el conocimiento social y pedagógico, la investigación acción dialoga con la teoría y organiza sus procesos con base en los aportes hechos por Lewin (ver Figura 2), cuyo “modelo especifica una espiral de actividades [que se realizan] en esta secuencia” (Elliott, 1990, p. 17) que se muestra en la figura en mención.

En esta investigación se siguieron las fases del proceso de investigación acción propuesto por Lewin, las cuales permitieron organizar las acciones llevadas a cabo en el presente trabajo en el marco de la enseñanza de la historia con escolares que cursan los grados sexto y séptimo en una IED ubicada en la ciudad de Bogotá.

Figura 2. Proceso de la investigación acción según Lewin



*Nota.* Tomado de *La investigación-acción en educación* de Elliott (1990).

Las fases que se siguieron en el proceso de investigación acción para el presente trabajo investigativo fueron las siguientes:

### **1. Diagnóstico de situación del aula:**

Esta primera fase comprendió la indagación hecha para dar respuesta al primer objetivo específico consistente en “abordar contextos de emergencia sobre el campo de conocimiento de la historia reciente”, acorde a lo mencionado por Elliott (1990) sobre el propósito de la investigación acción, el cual “consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema”, lo que lleva a que el docente “adopte una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p. 5).



De esa manera se llegan a reconocer las experiencias sobre la constitución de la historia reciente como un campo de conocimiento en contextos donde se ha ejercido la violencia política como lo fueron las experiencias de los países europeos en el periodo de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial desde 1945, las experiencias latinoamericanas del cono sur de la región que acontecieron en países como Argentina, Chile y Uruguay ocurridas en 1970-1980, y el caso colombiano del conflicto armado interno que inició en el año 1948 con el periodo conocido como La Violencia. Junto con el reconocimiento de estas experiencias como un campo de conocimiento se da el reconocimiento de las tensiones y los aportes que el enfoque genera, lo que caracteriza su pertinencia y agencia en la comprensión del pasado como apuesta ética para la construcción de perspectivas esperanzadoras y comprometidas con el futuro y de las nuevas ciudadanías.

## **2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema:**

En la fase de formulación de estrategias se buscó dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, el cual consistió en “desarrollar estrategias dialógicas y situadas sobre las relaciones existentes entre memoria, territorio y violencia política para la construcción de un ambiente de aprendizaje sobre la historia reciente”. Y, en ese sentido, el enfoque de la investigación acción resulta apropiado para el presente trabajo investigativo porque, de acuerdo con Elliott (1990), “la práctica social supone “teorías en la acción”, [pues] no hay razón para no aplicar el método científico de un modo igualmente riguroso en la práctica reflexiva como en las ciencias naturales y comportamentales” (p. 17).

Gracias a estos aportes generados por este enfoque metodológico se logró el diseño del ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente, el cual se da como resultado del reconocimiento de los aportes que hacen las disciplinas sociales a la comprensión de la

historia reciente donde las relaciones que se dan entre la memoria, el territorio y la violencia política tienen una importante función en el desarrollo de la práctica escolar reflexiva. Es así puesto que estas se configuran en activadores de narrativas que vía memorias ejemplares contribuyen a la reflexión del pasado para configurar la experiencia del futuro frente a la comprensión de las prácticas violentas, de la misma manera que contribuyen al reconocimiento de la importancia del derecho a recordar, a narrar y a existir.

### **3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción:**

La tercera fase permitió dar respuesta al tercer objetivo de esta investigación consistente en “diseñar e implementar un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica de la Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca”. Lo anterior fue posible debido a que esta etapa del proceso en espiral de la investigación acción, tal como lo señalaba Elliott (1990):

[Es una] etapa de desarrollo y evaluación de las estrategias de acción, [es decir], es una forma de comprobación de hipótesis. El resultado puede indicar la necesidad de aclarar más el problema y de la posterior modificación y desarrollo de las hipótesis de acción. (p. 18)

Durante el desarrollo de este objetivo se tuvo en cuenta la experiencia de la práctica y sus aportes a la construcción del saber escolar de la historia reciente. En este punto la escuela genera importantes aportes a los campos de análisis frente a la enseñabilidad, la responsabilidad ética, los debates recientes sobre la recordación y la importancia que tienen las narrativas escolares en la construcción de la memoria social.

### **4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática:**

Esta última fase de la espiral de Lewin hace referencia a la caracterización de aportes y construcciones de saber sobre la historia reciente, por lo que en ella se enmarcó el cuarto objetivo planteado en este trabajo de investigación que consistió en “construir una apuesta pedagógica desde un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en contextos de Educación Básica”. Dichos aportes o lineamientos definen unas orientaciones para la experiencia relativa a la enseñanza de la historia reciente desde las categorías para el desarrollo del pensamiento histórico (temporal, espacial, narrativa y relacional), los cuales fueron fundamentales para poder dar respuesta al objetivo general que suscitó la realización del presente proyecto que buscó “construir lineamientos para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica en la Institución Educativa Distrital Cundinamarca de la ciudad de Bogotá”.

Lo anterior devino en un marco de desafíos para retroalimentar las futuras experiencias pedagógicas desde la enseñanza de la historia reciente. Retroalimentación que ha de darse reconociendo los aportes que genera el contexto global y nacional, y comprendiendo los aportes disciplinares que se producen desde las Ciencias Sociales sobre el conflicto armado colombiano y cómo se articulan esos saberes a la formación ética sobre el pasado reciente del país para construir ciudadanías memoriales y prácticas pedagógicas propositivas y comprometidas en la formación permanente de ciudadanías memoriales.

### **1.5 Referentes teóricos para la fundamentación de la experiencia de la enseñanza de la historia reciente en la Educación Básica**

La investigación que se llevó a cabo para abordar la categoría de *memoria* se fundamentó en los textos de Jelin (2002) y Dussel (2002) que aportaron claridad sobre los procesos de memoria social en contextos donde se ha ejercido violencia política. Dicha investigación también

comprendió las contribuciones hechas por Halbwachs (2004) con respecto a la categoría de *marco social de la memoria*, lo que permitió obtener orientaciones claras frente a la estructuración de la recordación en la sociedad. Además, la indagación abarcó un importante texto de Todorov (2000) referente a la *memoria ejemplar*, puesto que en dicha publicación el autor resaltó la importancia de reconocer las lecciones éticas del recuerdo como una forma de dignificar el presente, ello mediante la ejemplarización de la memoria.

Para abordar el concepto de *territorio* en el presente trabajo se tomaron como referentes investigativos los aportes hechos por el sociólogo Fals (2000) y el antropólogo Sosa (2012) respectivamente. En las publicaciones de estos dos autores que fueron consultados y citados en este documento se identificaron las dimensiones en las que se constituye el territorio, no tanto desde lo físico; sino desde lo simbólico, lo cultural y lo histórico que son las formas como la sociedad se apropia del territorio en cuanto que espacio vital, el cual entra en disputa ante los intereses hegemónicos.

Al hacer una búsqueda de referentes para abordar el concepto de *violencia política* como escenario de invisibilización del sujeto no solo en su dimensión corporal, sino también en su dimensión narrativa, se encontró congruente tomar los aportes de los autores Barreira (2013), Blair (2008) y el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) (2008) que hicieron respectivamente en sus publicaciones un balance sobre cómo se fue dando la estructuración de una violencia oficial que ha regulado las relaciones entre el Estado y los ciudadanos vinculados a ese Estado.

Con relación a la comprensión de referentes teóricos que han abordado el estudio y la investigación relativa a *la enseñanza de las Ciencias Sociales* se tomaron los aportes de los autores Prats (2001) y Betancourt (1999, 2004). Su selección responde al hecho de que en la fase

de búsqueda de referentes para la investigación ambos autores destacaron en este campo, pues han enfatizado en la enseñanza de estas ciencias con una mirada crítica frente a la transformación que hoy en día se requiere en la práctica pedagógica desde la articulación de la categoría de experiencias.

Un aporte medular frente a los conceptos de *pedagogía de la memoria* y *horizontes ético-políticos* se encontró en los textos publicados de Ortega et al. (2016), quienes abordaron los hechos ocurridos en la historia reciente de Colombia y con relación a ellos estudiaron las nuevas apuestas que hoy se exploran en materia de *Pedagogía de la memoria en un país amnésico* para luego describir cuáles son los desafíos a los que se enfrenta actualmente la enseñanza de la historia reciente en el país. También se tomó como referente la tesis doctoral de Rubio (2013) sobre *Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena*, dada la relevancia que tiene el hecho de que este autor propusiera en su texto la construcción de ciudadanías memoriales en un contexto latinoamericano.

En suma, todos estos aportes adquieren pertinencia con la categoría de *historia reciente* donde se trabajó con las contribuciones hechas por autores como Rodríguez, Herrera, Merchán y Castro. Dado que estos investigadores en cita han definido unas coordenadas que orientan el proceso disciplinar, pedagógico y didáctico para la fundamentación de la historia reciente como una categoría que desde la enseñanza de la historia recoge elementos de la experiencia social con relación a las narrativas vinculadas con la configuración del tiempo histórico en materia del conflictos armados y los impactos que este tipo de confrontaciones han tenido en la vida de los sujetos donde se desarrollan.

## 1.6 Apartados del documento de investigación

El presente documento se ha dividido en varias secciones para facilitar la organización de la información recopilada e investigada, así como su comprensión y análisis. Primeramente, en el capítulo de inicio se reconocen los aportes que se han generado en los últimos años sobre experiencias escolares que abordan el estudio de la historia reciente y que han sido desarrolladas en instituciones educativas de Educación Básica. Lo anterior ha permitido reconocer los aportes con los que estas experiencias han contribuido a la formación de horizontes éticos, así como a un acercamiento al pasado violento del país y a la construcción de escenarios de recordación y de una cultura de paz, reconciliación y respeto a la vida desde la escuela. Además, desde esta mirada aportada por las experiencias conocidas también se identificó el marco de reflexiones de los actores vinculados, qué propició la implementación de estas iniciativas y cuáles fueron las lecturas y adecuaciones que se llevaron a cabo en las instituciones educativas para desarrollar los contextos de enseñanza de la historia reciente de Colombia.

Más adelante, en el segundo capítulo, se expone la información que se recopiló con el propósito de hacer un reconocimiento sobre las relaciones existentes entre la memoria, el territorio y la violencia política, estudio que se hace necesario para poder lograr la construcción de un ambiente de aprendizaje sobre la historia reciente. Lo primero que se hizo en el proceso de investigación para ello fue reconocer aquellas características que presenta el contexto de la institución educativa que propiciaron la construcción de una iniciativa de enseñanza de la historia reciente del país, mediante el diseño y la implementación de un ambiente de aprendizaje que generó aportes a la enseñanza de la historia reciente a partir de la revisión de lineamientos y la creación de cátedras, dos acciones que se dieron en el marco de ese ambiente de aprendizaje en Colombia por iniciativa del Mineducación, reconociendo sus lugares de enunciación y sus

apuestas pedagógicas. Lo siguiente a realizar para cumplimentar el objetivo del segundo capítulo fue señalar la pertinencia de las categorías de memoria, territorio y violencia política desde la comprensión que de ellas se tienen en las Ciencias Sociales como aporte para entender la realidad social que se ha constituido históricamente sobre el conflicto armado colombiano.

Luego, en el tercer capítulo se describe el diseño y la implementación de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente de Colombia en los grados sexto y séptimo de Educación Básica del Colegio Cundinamarca IED ubicado en la ciudad de Bogotá. Junto con la descripción anterior en esta fase se reconocen los alcances que se logran con la experiencia del diseño y la implementación de un ambiente de aprendizaje tanto al nivel de la práctica pedagógica como de la construcción del saber narrativo, así como también el papel con el que cumplen los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente.

Con lo anterior se dio respuesta al objetivo general del trabajo investigativo, pues se construyeron lineamientos frente a los desafíos a los que enfrentan las prácticas pedagógicas en materia de la enseñanza de la historia reciente. Esos lineamientos son relativos al reconocimiento de la escuela como enclave de aportaciones al conocimiento social, dado que esta permite reflexionar de manera crítica sobre el conocimiento histórico que se tiene desde la enseñanza de la historia reciente para desarrollar el pensamiento histórico en las comunidades de aprendizaje.

## **Capítulo 1. Contextos de emergencia sobre el campo de conocimiento de la historia reciente**

El primer objetivo específico que ha orientado la indagación y el análisis llevado a cabo en este primer capítulo llevó al investigador a “abordar contextos de emergencia sobre el campo de conocimiento de la historia reciente”, dados en distintos países pertenecientes a las regiones sur y centro de América y la región occidental y del extremo sudoccidental de Europa. Con el

análisis hecho en este apartado se logró reconocer que la escuela es en términos generales un referente en esta materia, dado que desde su experiencia ha asumido diferentes retos, tensiones y desafíos situados en diversos contextos. Esta información sirvió como insumo para identificar los aportes que se han generado en la formación de horizontes éticos, en el acercamiento que se ha propiciado con el pasado violento que ha vivido el país y en la construcción de escenarios de recordación y una cultura de paz, reconciliación y respeto a la vida.

Las experiencias mencionadas que se analizaron en las regiones sur y centro de América y la región occidental y del extremo sudoccidental de Europa fueron las siguientes (retroalimentar según nueva bibliografía).

Tabla 1. Experiencias escolares en la enseñanza de la historia reciente.

<b>País</b>	<b>Conflicto</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Autores<sup>2</sup></b>
Alemania	Régimen nazi que gobernó en el país durante la Segunda Guerra Mundial	Pedagogía de la memoria Escuela pública de Núremberg	<ul style="list-style-type: none"> <li>Moore, M. (2015). Where to Invade Next [Video]. Estados Unidos: Dog Eat Dog Films, IMG.</li> </ul>
Argentina	Dictadura cívico-militar en el periodo de 1976-1983	Programa de formación de maestros y escuelas en la provincia de Buenos Aires, Alto Valle y Zona Andina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Brandwaiman, M., del Valle Jofré, A., Pukas, D., &amp; Romaniuk, S. (2013).</li> <li>González, M. (2014).</li> <li>Rosemberg, J., &amp; Kovacic, V. (2010).</li> </ul>
Brasil	Dictadura militar en el periodo de 1964-1985	São Paulo	Mombello, L., Carvalho, A., Lorenz, F., y Marchesi, A. (2004).
Colombia	Conflicto armado interno en el periodo de 1948-2016	Bogotá Colegio Gimnasio Vermont Colegio Distrital Usaqué Colegio Nelson Mandela IED	<ul style="list-style-type: none"> <li>Neira, Á. (2012).</li> <li>Ríos, S., y Ramos, J. (2012).</li> <li>Mendieta, C., López, Á., y Lancheros, L. (2017).</li> </ul>
Chile	Dictadura militar en el periodo de 1973-1990	Santiago	Jedlicki, L. (2004).

<sup>2</sup> Ver bibliografía.



El Salvador	Guerra civil en los años 1980-1992	El Salvador	Ortiz, M., Johanna, F., y Sarmiento, J. (2016).
España	Dictadura militar y surgimiento del falangismo en el periodo de 1939-1975	Institut Icària de Barcelona	Bernal, M. (2016).
Guatemala	Guerra civil en el periodo de 1960-1996	Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alvira (2017).</li> <li>• Ortiz, M., Johanna, F., y Sarmiento, J. (2016).</li> </ul>
México	Levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el año 1994	Distrito Federal	Plá, S., & Caballero, M. (2013).
Perú	Régimen autoritario que gobernó el país en el periodo de 1990-2000	Provincia de Ayacucho	Trinidad, R. (2004).
Uruguay	Dictadura cívico-militar en el periodo de 1973-1985	Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Álvarez, F., y Fernando, L. (2009).</li> <li>• Demasi, C. (2004).</li> </ul>

Al realizar la lectura de los aportes que generaron las experiencias que se mencionan en la Tabla 1 se reconocieron unos ejes de análisis que permitieron caracterizar las rutas que ha seguido la escuela desde la enseñanza tradicional de la historia reciente hasta alcanzar una transformación de las prácticas. Lo anterior le ha dado a la escuela un papel situado de resistencia epistémica, emprendimiento, cambio o lectura de las tensiones sobre la mirada que se tiene frente al pasado.

## 2.1 La escuela y la historia reciente

Se reconoce, en términos generales, que las prácticas de enseñanza de la historia reciente se han configurado desde otrora desde un marco de tensión que mantienen constantemente dos

voces. Por un lado, la tensión se mantiene por las versiones tradicionales del pasado que han sido reconocidas, legitimadas y contadas por las voces que han elaborado la historia oficial con su narración de los acontecimientos ocurridos en la historia; por otro lado, mantienen la tensión las prácticas escolares que emergen desde una mirada crítica y reflexiva de sí misma que se pregunta por sus propósitos de formación al verse frente al desafío de tener que reconocer nuevas relaciones con el saber, el tiempo presente y los horizontes éticos de formación frente a la paz, la construcción de tejido social y la no violencia.

Es así como la memoria aparece entonces en el escenario escolar como una demanda ética de recordación, en tanto que reconocer el pasado implica, de acuerdo con los autores Ortega et al. (2016):

[Reconocer a] la memoria como registro mnemónico plural, selectivo y marcadamente afectivo de los hechos vividos. Al margen de profundizar en sus características y relaciones, interesa aquí señalar que coexisten diversos registros del pasado y diversas comprensiones del mismo, ante las cuales conviene interrogar cuál pasado enseñar hoy. (p. 62)

A nivel local hay una emergencia de la que dan cuenta los movimientos que conforman las víctimas directas e indirectas del conflicto en Colombia o que surgen como iniciativas de ciertos medios de comunicación, la academia, las universidades y los centros de investigación, cuya acción apunta al propósito de que a los registros del pasado que versan sobre la historia del conflicto armado interno que ha vivido Colombia se le otorgue verdaderamente la importancia que estos tienen y que merece ser reconocida por la sociedad colombiana. Esto debido a que con las acciones sociales y de memoria que estos movimientos encauzan el propósito que se persigue no es otro distinto a promover al interior de las comunidades la búsqueda constante de la paz, y

que estas aborden en la sociedad colombiana en general la necesidad de reconstruir el tejido social de todo un país que ha sufrido fuertes rupturas a causa de la marcada tradición de violencia multidimensional que se ha vivido en el territorio colombiano en la historia reciente.

El conflicto armado interno que ha vivido Colombia es un hecho social de larga duración que se ha extendido por décadas en la historia reciente del país. Este conflicto de más de medio siglo es uno de los más antiguos del hemisferio occidental debido a que con la escalada de la violencia en el país se fue constituyendo un estrecho vínculo entre la violencia y las prácticas políticas y económicas, el cual han marcado la vida de las comunidades que habitan lo largo y ancho del territorio colombiano. Es por eso por lo que al abordar esta dimensión la enseñanza de la historia reciente define que su intencionalidad no consiste solamente en denunciar los hechos ocurridos en el pasado reciente, sino también en reconocer qué acciones se pueden generar a partir de esta denuncia y reconocimiento del pasado tal como ocurrió para aportar a la construcción del presente y el futuro del país, y también a la reconstrucción y el fortalecimiento del tejido social en Colombia; pues la recordación es la base del compromiso de una sociedad que busca construir entornos que superen el legado violento que se ha instaurado en el país durante las últimas décadas.

Lo anterior deja en claro que la enseñanza de la historia reciente no solo se apoya en la producción historiográfica sobre el conflicto armado colombiano derivada de la academia, sino que también vincula la circulación y la reflexión de saberes históricos con el legado de los emprendedores de la memoria. Sobre la forma como se vinculan estos dos conceptos para formar la noción en cita de *emprendimiento de la memoria* Jelin (2002) refirió que este es un término que nació:

[Al] tomar prestada la noción de *moral entrepreneur* para aplicarla al campo de las luchas por las memorias donde quienes se expresan e intentan definir el campo pueden ser vistos como emprendedores de la memoria (...). El emprendedor se involucra personalmente en su proyecto, pero también compromete a otros generando participación y una tarea organizada de carácter colectivo. (p. 48)

Emprender, entonces, en términos de memoria es también reconocer en el amplio circuito de producción de conocimiento histórico las iniciativas de memoria que encauzan las organizaciones sociales y de derechos humanos, así como los movimientos conformados por las personas y comunidades que han sido víctimas de las luchas y las confrontaciones armadas que se han mantenido por más de medio siglo entre diferentes actores del conflicto armado. Es así porque el reconocimiento de estas iniciativas de memoria ha permitido visibilizar no solo las facetas y los impactos que ha generado el conflicto, sino también las consecuencias que ha tenido el impacto social, emocional y económico de esta confrontación en las vidas y los cuerpos de los grupos que han decidido brindar su voz para contar esas experiencias de dolor que hacen parte de la historia oficial de lo que ha vivido en los últimos años el pueblo colombiano.

No está dentro del rol de estos emprendedores, cabe aclarar, hacer apología al dolor. Lo que un emprendedor de la memoria manifiesta es su compromiso por construir un mejor país y mejores condiciones para la vida de sus habitantes, al tiempo que enfatiza en la necesidad de generar unas prácticas de recordación para evitar que se perpetúen las violencias cometidas en el marco del conflicto armado a futuro. De ese modo esos compromisos y las prácticas resultantes de estos sirven como insumos para fundamentar nuevas experiencias escolares de transformación de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la historia reciente.

Es necesario resaltar entonces que en el abordaje de la historia reciente en las escuelas hay que tener presente los siguientes factores:

- Reconocer el pasado como un objeto de estudio situado en un marco histórico (conflicto armado colombiano).
- Identificar la producción historiográfica sobre el conflicto en Colombia.
- Articular la producción historiográfica desde los emprendedores de la memoria para tener una variedad de narrativas frente al pasado.
- El dolor le da al relato sobre el pasado un carácter vivo y cercano, con cuerpo y con voz.
- La historia reciente vincula a las generaciones mediante el relato familiar.
- Hay que destacar los aprendizajes para el futuro, pues el aprendizaje del pasado reciente brinda insumos para trabajar con esperanza por la construcción de un mejor país.

Al comprender todos estos factores en la vinculación de la historia reciente a la escuela se empieza a construir un marco de experiencias que suscitan interrogantes sobre ¿cómo se asume la historia en la escuela?, ¿cuál es el aporte de la enseñanza de la historia a la comprensión de la violencia y el conflicto armado en Colombia?, y ¿de qué manera las experiencias escolares han construido prácticas que contribuyen a la comprensión de la historia reciente de Colombia? Lo anterior teniendo en cuenta que la experiencia es entendida como el resultado de la suma de múltiples vivencias que configuran para la escuela escenarios de acción, producción de prácticas y construcción de saberes.

Más concretamente acerca del papel que tiene la escuela, en el artículo donde aborda la cuestión sobre *¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar* Ruiz (2009) definió que el rol de la escuela es:

Encargarse, entre otras funciones de gran importancia, de la reproducción cultural, esto es, de permitir que las nuevas generaciones accedan, aunque sea de manera parcial y mediante estrategias de carácter principalmente informativo, al legado cultural de otras generaciones, esto es, acontecimientos históricos, conocimientos disciplinares, hallazgos científicos, producciones artísticas, lengua, lenguajes, costumbres y valores. De este modo, se entiende que la experiencia educativa se edifica sobre una estructura conservadurista en un mundo cambiante y es justamente esto lo que hace que los saberes en la escuela se construyan en permanente tensión. (p. 74)

Todo indica entonces que la escuela debe ser entendida desde la inserción del sujeto a la cultura, pero hay dinámicas socio-temporales que le otorgan a la escuela un direccionamiento específico para orientar esos procesos de formación del sujeto escolar.

Es ese precisamente el escenario donde se presentan las tensiones existentes entre la mirada tradicional que se mantiene sobre las prácticas escolares (evaluación, currículo y convivencia) y la emergencia de distintos campos de estudio conforme se hacen necesarios para entender las transformaciones que se van dando en los diferentes ámbitos y el contexto del país como son los nuevos campos de estudio de la historia reciente, la cultura de paz, el género, la violencia, la ciudadanía y el medioambiente. Y en este escenario de tensiones es donde la escuela se mueve y teje nuevas iniciativas de cambio en sus prácticas pedagógicas reformulando sus horizontes éticos de formación.

De acuerdo con los autores Pérez y Mejía (1999) estas tradiciones a las que se somete la escuela pasan por lo lingüístico y lo simbólico, pues, partiendo de los docentes, la escuela “se ha aferrado al problema del conocimiento y no del lugar cultural donde este se adapta al contexto,

[lo que conlleva a que] entran en procesos de enseñanza que impiden la relación de aprendizaje que debía constituirse” (p. 106). Y una experiencia escolar ha de ser precisamente lo contrario.

Una experiencia escolar es, pues, la construcción de las memorias de la escuela frente a iniciativas de cambio de las prácticas pedagógicas, las cuales, desde una mirada crítica del mundo dinámico y cambiante en el que se desarrolla la vida de los sujetos y las comunidades, responden a demandas éticas situadas que son acordes a la situación política, social, económica y cultural que presenta el territorio en particular en el que son llevadas a cabo. Que la experiencia escolar sea situada significa que esta se da en un entorno que está permeado por fenómenos sociales que son releídos desde la escuela y que permiten construir formas diferentes de leer la realidad vivida. Por ende, una experiencia escolar ha de ser la constitución de una agencia, un aporte que promueve un cambio social desde lo pedagógico y desde las miradas que tiene sobre la formación, su objeto y pertinencia.

Lo anterior conduce a la formulación de la siguiente pregunta que indaga por cuestiones relativas a ¿cómo abordar una experiencia escolar para la enseñanza de la historia reciente? Y lo que este interrogante lleva a deducir es que las experiencias escolares no deben percibirse como productos acabados, dado que la escuela debe ser el nodo de diálogo de las narrativas situadas, donde entra a formar parte el territorio en la construcción del conocimiento social. Sin embargo, retomando lo dicho por Pérez y Mejía (1999), el territorio:

No [se concibe como otras temáticas] en la abstracción de las disciplinas del saber. [De lo que se trata es de] encontrar en la comunidad los vínculos que a cada individuo le inspiren una responsabilidad frente a su medio y le permitan proyectarse al resto de la sociedad con una dimensión de pertenencia. (p. 115)

En síntesis, lo que las experiencias escolares son para la enseñanza de la historia reciente es la memoria de las iniciativas, además de ser un aporte situado desde la escuela, una apuesta por consolidar horizontes éticos de formación y también una contribución crítica encaminada hacia la construcción de subjetividades que adopten nuevas miradas para comprender su contexto y su realidad y asuman nuevas responsabilidades para comprometerse con el cambio y la transformación que se necesita. Pero, ahora bien, para contribuir a que la enseñanza de la historia reciente sea un proyecto de carácter público, producto del diálogo social y tenga el carácter de ser situado se han de reconocer los campos tensionales en los que esta se constituyó.

Es así como, según lo mencionado por Dussel (2002) en *La educación y la memoria: Notas sobre la política de la transmisión*, la pedagogía:

Se convierte en un ámbito “no para trabajar estrategias más eficaces [y transparentes] de transmisión, sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están disponibles y circulan entre nosotros, cuales nos invisten, cómo estamos inscritos por lo dominante, y también cómo estamos afuera de ello, y somos otro que lo dominante. (p. 290)

Esto quiere decir que la enseñanza de la historia reciente en la escuela debe poner el énfasis en orientar los propósitos de la formación para el análisis de discursos que constituyen una base y una mirada ética y crítica para comprender la realidad que se vive en Colombia y en el mundo.

Referente a la revisión que se llevó a cabo en este proyecto de investigación para hallar antecedentes destacados de otras experiencias escolares que se han tenido en la enseñanza de la historia reciente fue pertinente reconocer en ellas los lugares de construcción, el contexto sociopolítico en que se dieron, identificar sus propósitos y resaltar sus logros. Luego de hallar los antecedentes, en este estudio se realizó un balance de estas experiencias escolares de enseñanza



de la historia reciente<sup>3</sup> con base en la información que se recopiló, el cual tuvo como propósito caracterizar las situaciones que se han dado en la escuela en la construcción de la experiencia de la enseñanza de la historia reciente, lo que se traduce en la generación de demandas éticas en la formación de sujetos y en el reconocimiento de posibles campos de acción para la escuela.

Se consideró de relevancia en esta fase de la investigación hacer una caracterización de los tránsitos que ha tenido la historia reciente en dos ejes, para así comprender el porqué de las dificultades del paso de la historia reciente al aula. Los ejes establecidos fueron los siguientes:

- a) *Discurso político y escuela*: se trata del ejercicio de poder del Estado usado en pos de la organización de la escuela, para lo cual se establecen ciertos parámetros que indican qué se debe enseñar y cómo se ha de enseñar en estas instituciones. En este primer eje se reconocieron, desde el diseño y la instauración de leyes, nuevos lineamientos que den respuesta a los nuevos desafíos que se dan en materia de reconstrucción de la democracia en contextos donde la sociedad ha sido sometida al ejercicio del poder y el gobierno de regímenes autoritarios y militaristas que perpetraron violaciones a los derechos humanos durante el periodo en que ejercieron el poder sobre el territorio. Siendo así, el papel de la escuela en estos contextos radica en la forma como esta asimila esos lineamientos o cómo toma distancia de ellos cuando desde la misma escuela se configuran escenarios posibles de prácticas innovadoras.
- b) *La práctica pedagógica y la historia reciente en el aula*: la relación entre las prácticas pedagógicas y la circulación del saber histórico reciente brindó una impronta a esas

---

<sup>3</sup> Las experiencias escolares de enseñanza de la historia reciente que se recogieron se llevaron a cabo en los países de Alemania, Argentina, Chile, Perú, Uruguay, Brasil, México, España, Guatemala, El Salvador y Colombia. Para su inclusión en este trabajo investigativo se tuvo en cuenta que todos los países donde se dieron estas experiencias que fueron seleccionados han sufrido regímenes diferenciados como dictaduras, periodos de gobiernos autoritarios y guerras civiles, lo que generó una serie de particularidades en el análisis de las experiencias.

experiencias, y ciertas rutas de apropiación del saber histórico acorde a las situaciones propias que se viven en el contexto en tiempo presente.

## 2.2 Discursos políticos y escuela

Se tomaron como primeras referencias las experiencias escolares en los países ubicados en la región occidental y el extremo sudoccidental de Europa, Alemania y España, los cuales tuvieron periodos de gobierno de regímenes dictatoriales orientados por una doctrina militarista durante el siglo XX, ambos en el marco del acontecimiento del segundo conflicto bélico a gran escala que estalló en el año 1939 y se extendió hasta el año 1945.

El caso alemán fue un referente destacado para esta investigación, dado que el país fue gobernado por un régimen de ideología nazi desde el año 1933 hasta 1945, el cual cometió múltiples crímenes que fueron juzgados por las naciones aliadas que fueron vencedoras una vez finalizó la Segunda Guerra Mundial en los juicios de los tribunales militares que se llevaron a cabo en el Tribunal Militar Internacional de Núremberg. En el estudio titulado *La justicia transicional en Alemania después de 1945 y después de 1989*, hecho por Romeike (2016), se menciona que entre los crímenes cometidos por Alemania que fueron identificados y juzgados en el Tribunal se hallaron:

- Crímenes contra la paz
- Crímenes de guerra
- Crímenes contra la humanidad
- Pertenencia a organización criminal

Por ser el epicentro del Holocausto y darse en él el exterminio sistemático de millones de seres humanos durante la Segunda Guerra Mundial para el territorio alemán se generaron una

serie de acciones emblemáticas por parte de los países vencedores como consecuencia de los crímenes cometidos y las prácticas violentas (tortura, detención, trabajo forzoso y asesinato en los campos de concentración) que fueron el punto máximo de una escalada de violencia que inició como un discurso de una política de odio, segregación y discriminación de la que fueron víctimas millones de personas por su origen étnico, su pertenencia a una religión, su adscripción política y su orientación sexual.

Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña y la Unión Soviética fueron las naciones que asumieron ser garantes de la reconstrucción política, social y económica de Alemania desde el año 1945. Esta reconstrucción devino en la formación de los países: *Bundesrepublik Deutschland* o República Federal Alemana (RFA) a cargo de Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña; y *Deutsche Demokratische Republik* o República Democrática Alemana (RDA) por parte de la Unión Soviética.

Teniendo en cuenta esta organización, se implementó un proceso de desnazificación, negación y denuncia de todo aquel legado simbólico, textual y topográfico relacionado con el régimen nazi. Su ejercicio de memoria histórica se fundamenta entonces en los siguientes principios para *vergangenheitsbewältigung* (hacerle frente al pasado), esta es una combinación de dos palabras alemanas que son “*vergangenheit* que se traduce como *pasado*, mientras que *bewältigung* significa afrontamiento. Afrontar el pasado” (COPE, s.f.).

En la descripción que el autor Romeike (2016) dio en su abordaje a la justicia transicional que se aplicó en el territorio alemán, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, sobre este proceso de *vergangenheitsbewältigung* o de afrontar el pasado se comenta:

[Que] poco después de la guerra, además de la desnazificación, se comenzó en todas las zonas de ocupación el cierre de todas las instalaciones centrales de información, cultura y

formación, entre ellas especialmente escuelas, periódicos, centros de radiodifusión, cines, teatros, editoriales y bibliotecas. Todos los medios se investigaron y clasificaron según su contenido nacionalsocialista, militar y racista. (p. 36)

Se inicia con ello un proceso de reestructuración educativa en Alemania que consistió en el estudio de los crímenes cometidos por el régimen dictatorial que fue instaurado por el Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán (NSDAP) dirigido por Adolf Hitler en las escuelas, además, se incluye la visita a lugares de memoria o donde tuvieron lugar las persecuciones y los asesinatos o donde se ubicaron los campos de concentración y exterminio de la población civil que fue objeto de la política de odio, segregación y discriminación. Tal como lo pone en comentario Romeike (2016) en su estudio, siguiendo esa línea de pensamiento y reestructuración educativa se le otorgó una importancia central a la reforma educativa en los siguientes ejes:

- Renovación de la planta docente y reentrenamiento de docentes que no presentaban compromiso frente a la educación no nazista.
- La formación política se centró en la introducción de campos de estudio como la educación cívica y los estudios sociales para la promoción de valores democráticos.
- Surge la Agencia Federal para la Educación Política (*Bundeszentrale für Politische Bildung BpB*) como autoridad competente de la formación en política estatal, [la cual] a partir de 1952 recibió la tarea de informar al nuevo Estado democrático acerca de las nuevas instituciones, funcionamiento, normas de juego e ideales, así como promover la participación en la discusión crítica del pasado nacionalsocialista. Con este fin publica un periódico semanal, así como muchos escritos informativos, organiza concursos escolares, produce y fomenta películas didácticas y de opinión,

artículos de noticias y mucho más. Mediante viajes de estudios también se fomentan el intercambio cultural y la comunicación internacional. (p. 38)

El caso de España tuvo como contexto la Guerra Civil que inició en el año 1936 y se extendió hasta el año 1939 en la que se enfrentaron republicanos y nacionalistas, y la naciente dictadura militar que fue instaurada por Francisco Franco en el periodo de 1939-1975, subsiguiente al enfrentamiento bélico, al que se le conoció como Franquismo.

Esa lucha entre el fascismo y el nazismo contra el comunismo por asumir el control del poder político de España lo que generó fue un profundo legado de violencia y autoritarismo. Ello se reflejó en la persecución ideológica entre las dos facciones, la destrucción de lugares y la prohibición de las doctrinas políticas como religiosas en la época de la República (1931-1936), hecho al que se le sumó el asesinato de clérigos; y desde la instauración de la dictadura, después de la derrota y la caída de la República (1939), lo que generó fue una persecución frontal contra los partidarios del socialismo, el anarquismo y el comunismo, así como la negación de toda participación en el gobierno dictatorial. A lo que cabe agregar el asesinato y la desaparición de aproximadamente 150 000 personas durante este periodo en la historia del territorio español (El País, 2002).

Después de 70 años, desde el inicio de la Guerra Civil y pasando por la caída del régimen franquista, con la promulgación de la Ley 52/2007, conocida también como la Ley de Memoria Histórica, se pusieron en circulación en las escuelas del país unos lineamientos que brindaron una guía para la fundamentación de experiencias de enseñanza de la historia reciente de España. La ley en mención cita expresamente, sobre el objeto de su expedición, en su artículo 1 lo siguiente:

Artículo 1. Objeto de la ley. 1. La presente ley tiene por objeto reconocer y ampliar derechos a favor de quienes padecieron persecución o violencia, por razones políticas, ideológicas o de creencia religiosa durante la Guerra Civil y la dictadura, promover su reparación moral y la recuperación de su memoria personal y familiar, y adoptar medidas complementarias destinadas a suprimir elementos de división entre los ciudadanos, todo ello con el fin de fomentar la cohesión y solidaridad entre las diversas generaciones de españoles en torno a los principios, valores y libertades constitucionales.

Lo que se puede identificar en estas experiencias llevadas a cabo en la región occidental y el extremo sudoccidental de Europa es que hay un claro vínculo entre la escuela y la enseñanza del pasado reciente ante la ocurrencia de hechos como los citados, para así poder aportar a la construcción de una nueva sociedad donde esas prácticas violentas no tengan cabida.

En la ley en mención del ordenamiento jurídico español se destacan el papel de las víctimas y se tipifican según el padecimiento y las violencias de las que fueron sujetos no solo en el periodo de la dictadura de Franco, sino también durante la Guerra Civil. Desde allí se puede observar que la educación en España pasa a ser garante para la sociedad en materia de construcción de saberes y prácticas que contribuyan a la superación de las divisiones sociales que provocaron las violencias ejercidas en estos dos periodos políticos que marcaron la historia reciente del país.

Los casos de las experiencias escolares latinoamericanas que destacaron en este primer eje fueron los de Argentina y Chile. Se destacaron solo estos dos casos de la región sur del continente por darse en dos países que durante los años 70 del siglo XX tuvieron en el poder gobiernos que instauraron dictaduras militares, las cuales se dieron específicamente en los años 1976-1983 y 1973-1990 respectivamente. En estos periodos, bajo ambos gobiernos dictatoriales,

las sociedades argentina y chilena sufrieron prácticas violentas que desencadenaron en desapariciones forzadas, asesinatos, negación de la verdad sobre las personas desaparecidas, represión social de la protesta, entre otros acontecimientos y hechos violentos y represivos que se desplegaron como parte de una estrategia de persecución política a toda expresión relacionada con las ideas socialistas, comunistas y antiestatales.

Finalizados los dos procesos de dictadura en los países de Argentina y Chile en los años 80 y 90 respectivamente ambos iniciaron el tránsito hacia la restauración de la democracia, procesos en los que fue fundamental el papel que tuvieron las comisiones de la verdad. Estas comisiones son definidas por González y Varney (2013):

[Como] organismos oficiales, no judiciales y de vigencia limitada que se constituyen para esclarecer hechos, causas y consecuencias relativos a pasadas violaciones de los derechos humanos. Al brindar especial atención al testimonio de las víctimas, las comisiones aseguran su reconocimiento; con frecuencia después de largos periodos de recibir estigmatización y ser escuchadas con escepticismo. Las comisiones de la verdad pueden contribuir a los procesos judiciales y a las reparaciones mediante sus conclusiones y recomendaciones; pueden también ayudar a que sociedades divididas superen la cultura del silencio y la desconfianza; y pueden, por último, identificar las necesarias reformas institucionales para evitar nuevas violaciones. (p. 13)

Son entonces las comisiones de la verdad la respuesta que estos países del cono sur de América dan ante la necesidad de una reconstrucción del tejido social, al ser órganos que construyen mecanismos para garantizar el acceso a la verdad tanto de las víctimas directas de los conflictos como de la sociedad en general y retroalimentar el sistema jurídico para la toma de

decisiones. A nivel latinoamericano destacan las experiencias de estos países en la creación de comisiones de la verdad:

- Argentina: donde se creó la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) que en el año 1984 elaboró el informe titulado *Nunca más*, documento en el cual la Conadep publicó el Informe Final que elaboró sobre las desapariciones que ocurrieron en el país durante los años que estuvo en el poder la dictadura militar.
- Chile: la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (CNVR) publicó en el año 1991 el *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, también conocido como el *Informe Rettig*, donde se publicaron los hechos de violaciones a los derechos humanos que se cometieron en el país durante los años de dictadura en los que Augusto Pinochet ejerció el poder en el país suramericano.

Como se puede advertir en las experiencias en mención, la importancia de las comisiones de la verdad recae en el reconocimiento de su carácter de garante en la difusión del conocimiento sobre las violaciones de derechos humanos cometidas en un país en diferentes escalas, tiempos y poblaciones. En esencia, la enseñanza de la historia reciente acude a este conocimiento y lo toma como objeto de reflexión pedagógica y didáctica para ser compartido en las aulas, idea que toma forma desde los aportes hechos por González y Varney (2013), quienes señalaron:

[Que] el sector de la educación también puede ser un aliado valioso; [pues] las escuelas de educación pública y privada y sus profesores pueden convertirse en fuertes aliados de la comisión y contribuir a difundir la información sobre el proceso de búsqueda de la verdad, así como animar a los niños a estudiar el tema y participar como corresponda. (p. 70)



En el caso argentino, con respecto al papel que tuvo la comisión de la verdad creada un año después de finalizado el periodo dictatorial, se presentó la siguiente situación:

El informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, Conadep, titulado *Nunca más* se utiliza ampliamente para la educación cívica en Argentina y se reimprime con regularidad. Los informes han evolucionado a través del tiempo, desde el libro único de la comisión de Argentina, hasta amplias colecciones de varios volúmenes, versiones resumidas, versiones en audio y video, historietas y versiones editadas para determinadas audiencias. (González y Varney, 2013, p. 27)

El aporte de la Conadep se reflejó en el vínculo curricular de la historia de la dictadura, una producción que atiende a la necesidad de conocimiento en diferentes grupos etarios, especialmente en la infancia desde la cual se hace necesario propender por una apropiación de la historia para aportar a la construcción de una sociedad en la que la generación de valores esté centrada en la convivencia y no en la persecución o la estigmatización, prácticas que son opuestas a los valores democráticos de participación, diversidad y acceso al conocimiento.

En el caso chileno no se puede decir que el aporte de la comisión CNVR se reflejó por completo en la elaboración del *Informe Rettig*. Lo anterior porque, frente a la necesidad de la sociedad chilena de la década de los 90 por hacer materia de conocimiento público las violaciones sistemáticas cometidas por el gobierno de la dictadura a los derechos humanos de los ciudadanos como garantía del tránsito que se estaba dando hacia la democracia y el anhelado restablecimiento de esta forma de gobierno en el país, el informe presentó un inconveniente con relación a las restricciones en las que incurrió la CNVR en la socialización de los hechos de violencia cometidos. Y es que la comisión de la verdad creada en Chile para denunciar las

violaciones a los derechos humanos cometidos por la dictadura hizo exclusiones frente a la narración de los hechos oficiales.

Es así como fue puesto en evidencia en la compilación *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*, más concretamente en el capítulo “Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003” escrito por Jedlicki (2004). En el apartado en comento este autor señaló que hubo recomendaciones de las comisiones de reforma curricular que consideraban importante no señalar a los miembros de las Fuerzas Armadas de Chile como responsables de actos y prácticas en los que se hizo uso de la violencia, así como tampoco consideraban que era necesario reconocer que el uso de las armas fue el resultado de una crisis social que se generó en el periodo de gobierno de Salvador Allende en el caso chileno.

A manera de balance, respecto al abordaje de este primer eje para comprender el porqué de las dificultades del paso de la historia reciente al aula, se pueden reconocer los siguientes aportes: en un primer momento se ha podido identificar el vínculo existente entre el Estado y las políticas de la memoria, y en un segundo momento ha sido posible reconocer cómo es que la fundamentación ética del ejercicio de la democracia, mediante la comparación entre el pasado y el presente, y la importancia de la no repetición cimentan un proceso de reconocimiento del pasado a manera de política educativa desde cuyo marco de acción la escuela genera una serie de prácticas encaminadas al aprendizaje de la historia reciente del país en cuestión.

De lo expuesto hasta este apartado del trabajo investigativo se infiere que el carácter de lo reciente está vinculado al hecho de reconocer la urgencia de la recordación y de no pasar por alto aquel pasado de dolor que comparte la sociedad de maneras distintas y en diferentes grados, de la misma forma en que está vinculado al hecho de contribuir al reconocimiento de la pluralidad de discursos que circulan frente a la comprensión del presente. Es pertinente, además, enfatizar

aquí, basados en las experiencias que se configuraron en antecedentes para el presente proyecto, en la importancia de no perder de vista el hecho de que el componente de denuncia debe eliminar toda justificación de la violencia, pues el énfasis de la enseñanza de la historia reciente ha de estar puesto en la promoción de valores que salvaguarden la vida en un ambiente democrático.

### **2.3 La práctica pedagógica y la historia reciente en el aula**

Pensar el papel del maestro es una acción sumamente compleja. Lo es más aún cuando dentro de la construcción y difusión del conocimiento el maestro se convierte en el punto de convergencia de la política educativa, la práctica normativa y simbólica de la institución educativa donde desarrolla su práctica docente y sus intereses de formación, los cuales están permeados por su percepción de lo que acontece en la sociedad y puede llegar a constituir en un escenario de construcción de iniciativas escolares.

Frente al caso peruano se recogió como antecedente para esta investigación la experiencia escolar llevada a cabo en Ayacucho, la cual fue documentada por Trinidad (2004) en su texto “El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho” que fue integrado a la compilación de Jelin y Lorenz sobre *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. En el documento en cita Trinidad (2004) expuso cómo el papel de la enseñanza del pasado reciente fue duramente intervenido por las reformas curriculares implementadas en el periodo de gobierno autoritario de Alberto Fujimori que tuvo el control del poder político democráticamente en el año 1990 y de manera autoritaria por un golpe de Estado que se hizo a sí mismo en 1992, año desde el cual gobernó el país bajo un mandato autoritario hasta el año 2000 en el que después de tres periodos de gobierno abandonó el cargo y fue destituido e inhabilitado por el Congreso de la República del Perú.

Las bases que se tienen para afirmar estos hechos es que en ese periodo en las escuelas peruanas se dio una asociación entre la enseñanza de la historia y la alegoría a prácticas subversivas que durante los decenios de los años 80 y 90 del siglo XX fueron lideradas por el grupo maoísta Sendero Luminoso (SL), como si se tratara de procesos de adoctrinamiento político que se encauzaban desde las escuelas y, consiguientemente, desde la mirada del Estado peruano en ese entonces dirigido por Fujimori. Como consecuencia directa de esta asociación se redujeron las horas de la clase de Historia y se llevó a cabo un proceso de reorganización curricular en el que el resultado inmediato fue la reducción del número de disciplinas sociales que se incluirían entonces en las escuelas. De ese modo la experiencia del caso peruano da cuenta de que pensar la enseñanza en simultáneo con procesos de persecución era una señal de contrariedad para el verdadero sentido de la escuela que se desvaneció con los lineamientos escolares delimitados por el gobierno peruano de la época.

De la región central de América se tomó como antecedente para esta investigación la experiencia escolar de Guatemala descrita por Alvira (2017) en *Historia, memoria y educación: ¿Es posible consolidar una cultura de paz en Guatemala?* Con respecto a esta experiencia Alvira (2017) evidenció que a pesar de que la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) recomendó la enseñanza de la historia reciente en las escuelas, en su calidad de comisión de la verdad y reconciliación creada en el marco de la firma del Acuerdo de Oslo para esclarecer los hechos ocurridos en la guerra civil que vivió este país, la comisión de reforma educativa consideró que los hechos y las graves violaciones a los derechos humanos de la sociedad guatemalteca cometidos en el periodo de 1960-1996, en el cual se desarrolló el conflicto armado interno en este país, no tenían cabida en las aulas y que era recomendable, en cambio, formar a los estudiantes para la cultura de paz y la resolución de conflictos

El caso de Brasil también fue una de las experiencias que se consideraron en el sur de la región de América, y para su estudio se tomaron los aportes hechos por Mombello et al. (2004) en el título “Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil” que es uno de los textos incluidos en la compilación *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Allí, los autores en cita comentaron que la transmisión de conocimientos, hechos y sentidos del pasado que tradicionalmente se ha dado en la enseñanza en las escuelas brasileras resulta problemática en tanto que los maestros que llegan a instituciones educativas ubicadas en entornos de violencia no comprenden que la transmisión de esos sentidos del pasado son incompatibles con la realidad vivida y sentida de los estudiantes, dado que muchos de ellos no han vivido esas experiencias dolorosas a las que se enfrentaron los profesores durante el periodo de gobierno dictatorial.

Lo anterior evidencia por qué la enseñanza de la historia reciente no debe entenderse en ningún caso como la transmisión selectiva de unos acontecimientos ocurridos en la historia reciente, sino como una reflexión intergeneracional sobre el pasado que se configura en una plataforma para lograr, en palabras de Demasi (2004), una formación en valores.

Entonces la enseñanza de la historia reciente ha de ser una educación para el sentido que desde el aula contribuya a labrar aprendizajes éticos sobre el pasado reciente del país, un pasado que marca individual y colectivamente la historia y la vida de los sujetos y las comunidades que habitan el territorio y desde el cual se construye el presente y el futuro de dicho país. Es ahí donde se advierte la importancia de reconocer a la población joven en edad escolar, según lo expuesto por Jedlicki (2004), como grupo objetivo de esta enseñanza y de reflexionar por qué es necesario y relevante pensar el sentido del pasado de dolor que vivieron las generaciones

anteriores en cada país en particular, pues, de alguna manera, pensar la enseñanza de la historia reciente es pensar el lugar ético del recuerdo desde la escuela.

Retomando la descripción hecha por Trinidad (2004) sobre la experiencia escolar peruana que tuvo lugar en Ayacucho, en ella se hizo énfasis en que los propósitos de los maestros en la enseñanza de las Ciencias Sociales no iban de la mano con su práctica pedagógica. Y en la descripción de las experiencias que tuvieron lugar en los países de Argentina, Uruguay y Brasil los autores Mombello et al. (2004) señalaron que en el inicio de un proceso de capacitación a docentes sobre la violencia política el capacitador fue interpelado por una maestra que expresaba que esos temas solo justificaban y defendían la subversión. A lo que se suma el hecho de que los temas orientados por la reforma curricular en general apuntaban a no denominar acontecimientos puntuales en los que se cometieron actos de violación de derechos humanos y se ejerció algún tipo de violencia por parte del Estado, sino que se utilizaron conceptos más amplios y generales como *problemas sociales, delincuencia y racismo*.

Cabe mencionar, además, que en su artículo sobre *Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile* su autora, Rubio (2016), señaló para el caso chileno:

Los programas de Historia y Ciencias Sociales sugieren que el pasado reciente se vincule directamente con la valoración de la democracia, la aceptación del pluralismo político y cultural y el respeto de los derechos humanos. Refuerzan el concepto de crisis de la República y la necesidad de “aprender” sobre los cambios económicos e institucionales impulsados por la dictadura (Mineduc, 2013; 2009; 1998) delegando al docente la transmisión de la compleja memoria social de la política de campo. (p. 121)

### 2.3.1 Balance

Todas las experiencias exploradas coinciden en que el tránsito de la historia reciente al aula se lleva a cabo vía tematización o contenidos para la enseñanza. Al respecto, los autores Sacristán y Pérez (2008) definieron que “el contenido hace parte de la legitimidad del currículo o de la enseñanza [y que este] refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación” (p. 172).

Lo que se pudo observar, en términos generales, en las experiencias recopiladas fue que la tematización circuló en torno a lo emblemático del acontecimiento que partió la historia social y que heredó unas marcas de dolor que se constituyeron, en palabras de Hannah Arendt, en una fractura de la cotidianidad.

Frente a los contenidos es clave señalar que estos son ejercicio de agencia de la escuela para hacer de la historia de dolor un tránsito al conocimiento público, pero no se puede considerar que son una forma acabada de considerar que esa es la única manera de construir memorias. Por lo tanto, las preocupaciones se deben orientar desde la escuela, según Demasi (2004), hacia el empleo de temas que contribuyan a una formación ética de los escolares, a replantear los sentidos de la violencia con los ojos del presente y a reconocer la legitimación política de la violencia más que la descripción del hecho para transmitirlo como un conocimiento acabado.

En el empleo de metodologías los maestros reconocen el papel que tienen las narrativas testimoniales en diferentes formas, así como la visita de sobrevivientes a la escuela, la lectura de vivencias y de películas, imágenes y libros. Esta iniciativa es un punto destacado, pues lo que se busca mediante la exposición de esas narrativas es vincular a las generaciones e identificar desde

una voz lo que sucedió en el pasado, lo cual humaniza y sensibiliza porque conocer esas otras narrativas y puntos de vista es un generador de emociones.

Concretamente, en Colombia se destacan tres experiencias escolares<sup>4</sup> en las que desde la construcción de relatos por parte de los estudiantes se hace un acercamiento a la construcción de memorias. Desde ahí lo humano se convierte en el vínculo que une la historia y el relato, y que permite conectar la historia reciente, el pasado vivido, con lo cotidiano. Esta es una relación interesante porque permite identificar distintas formas de generar un acercamiento al pasado desde la escuela evitando la homogenización o la mera memorización de hechos, es decir, es una forma de construir sentidos más que de homogenizar contenidos.

---

<sup>4</sup> Las tres experiencias escolares se dieron desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en tres colegios ubicados en la ciudad de Bogotá, D. C. Esas instituciones educativas fueron el Colegio Gimnasio Vermont que fue el único de carácter privado; el Colegio Distrital Usaquén y el Colegio Nelson Mandela IED, ambos de carácter público.



## **Capítulo 2. Relaciones entre la memoria, el territorio y la violencia política para la enseñanza de la historia reciente**

En el análisis hecho en este capítulo se han reconocido las relaciones existentes entre las categorías de memoria, territorio y violencia política para cumplimentar el segundo objetivo específico de la investigación por el cual se buscó “desarrollar estrategias dialógicas y situadas sobre las relaciones existentes entre memoria, territorio y violencia política para la construcción de un ambiente de aprendizaje sobre historia reciente”. Cabe recordar que el escenario de desarrollo de la presente investigación es la escuela, la práctica del maestro de Ciencias Sociales, la reflexión sobre su práctica docente, los factores que la determinan, los contenidos abordados, el currículo y la evaluación enfrentados al desafío pedagógico e investigativo sobre la enseñanza de la historia reciente y sus aportes en la formación ética y política de los sujetos escolares.

Si bien este capítulo está seccionado en siete apartados, su contenido se puede dividir en tres grandes momentos. En un primer momento se abordan los desafíos para la enseñanza de la historia y se identifica cuál es el panorama al que se enfrentan las Ciencias Sociales para la construcción de conocimiento desde una mirada crítica, pues, en principio, sobre la base disciplinar de las Ciencias Sociales en un espacio escolar se fundamentó el presente proyecto.

En el segundo momento se caracterizó, en materia de normatividad en Colombia, el escenario actual sobre las disposiciones para la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela, lo que permitió identificar qué posibilidades de acción pueden generarse desde la escuela. Para ello se realizó un abordaje de los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Historia de Colombia, a la vez que se reconocen sus aportes y sus escenarios para la construcción de nuevas iniciativas para la enseñanza de la historia reciente del país.

Y, finalmente, en el tercer momento de este capítulo se desarrollaron los aportes teóricos generados desde las categorías de memoria, territorio y violencia política que se tuvieron en cuenta en el desarrollo de esta investigación para fundamentar la enseñanza de la historia reciente. Dichas aportaciones fundamentaron la construcción del ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica del Colegio Cundinamarca IED para el desarrollo del pensamiento histórico.

### **3.1 Desafíos para la enseñanza de la historia**

Construir un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente implicó retomar los aportes de Wallerstein (1996) frente a las tareas que deben desarrollar las Ciencias Sociales para el siglo XXI, pues no es posible hablar de fortalecer o transformar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la historia desligando los compromisos éticos que tienen que darse en Colombia frente a la comprensión de la historia reciente de dolor y violencia que permea las relaciones de todo un país en cuanto que sujetos. Dicho en otras palabras, construir un ambiente de aprendizaje para la historia reciente requirió preguntar en primera instancia ¿qué horizontes éticos soporta la comprensión de un proyecto de futuro?

En este punto es fundamental reconocer el papel que tiene la investigación como enclave de generación de nuevas preguntas sobre la práctica pedagógica que respondan de alguna forma a la transformación de la escuela desde el interior de la misma escuela y no como a una transformación dada como resultado de una imposición legal por parte del Estado o el mercado. Consecuentemente, se hace necesario reconocer la validez de la investigación desde la escuela y la importancia del maestro investigador, pues, si bien en su gestión aporta a la resignificación de las prácticas, se requiere construir unos marcos teóricos y conceptuales que permitan hacer permanentemente una relectura de la realidad y generar nuevos interrogantes frente a la

producción de conocimiento. Solo así es posible hacer resistencia a la instrumentalización de las prácticas escolares en aras de someterlas a tendencias que, en palabras de Ortega (2017), se configuran en “pedagogías que [únicamente] se sostienen desde discursos anclados en la calidad, las competencias [y] los estándares” (p. 27).

En esta línea, referente a la importancia de la investigación como apertura de las Ciencias Sociales a nuevos campos de conocimiento, Wallerstein (1996) consideró que es necesario:

Construir nuevos consensos a fin de permitir avances fructíferos en el conocimiento. El primero se refiere a la relación entre el investigador y la investigación. En las Ciencias Sociales representaba la demanda de que la historia no se reescribiera en nombre de las estructuras de poder existentes. Esa demanda fue un paso esencial en la liberación de la actividad intelectual de presiones externas incapacitantes. (p. 81)

Siendo así el investigador, en el caso de esta investigación, el maestro, debe relacionar sus intenciones de transformar la práctica pedagógica a una reflexión epistémica para poder contribuir verdaderamente a la construcción de campos interdisciplinarios de conocimiento. Teniendo en cuenta que la experiencia de enseñanza de la historia reciente es un campo que se encuentra constantemente en una tensión frente al reconocimiento del pasado, como se expuso en el capítulo precedente, es importante señalar:

[Que] el investigador no puede ser neutral, y si el tiempo y el espacio son variables externas en el análisis entonces [de allí] se sigue que la tarea de la reestructuración de las Ciencias Sociales debe ser resultado de la interacción de estudiosos procedentes de todos los climas y de todas las perspectivas. (Wallerstein, 1996, p. 81)

Para el caso en estudio, se ha de reconocer que son tiempos recientes de tensión política los que se viven en Colombia, pues estos hacen referencia a la construcción de diálogos frente a

la memoria del pasado violento que vivió la sociedad colombiana por más de medio siglo. Por lo tanto, en este contexto es necesario que el maestro asuma un compromiso político en el tránsito hacia la construcción de la paz en diferentes escenarios, dado que la construcción de la paz en todos los escenarios es un llamado en el que la escuela debe tomar parte activa.

Allí, la pedagogía crítica genera importantes aportes que han sido caracterizados por autores como Ortega (2017), quien en su abordaje sobre *La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos* indicó que esta propuesta para la enseñanza se caracteriza por ser:

Pedagogías que nos convocan a la reinvención, a la pregunta que desacomoda y que alienta; pedagogías que desafían los discursos y [las] prácticas desde el lugar de actuación de cada uno de nosotros y que demandan un posicionamiento ético y político para orientar los proyectos de formación que se desarrollan. (p. 28)

Y para lograr esos cambios y esas rupturas y preguntas en la práctica pedagógica que fueron mencionados por Ortega (2017) es necesario enfrentar la escuela a un contexto global que ha controlado las prácticas pedagógicas, solo así se pueden construir nuevas posibilidades en la enseñanza de la historia reciente. Es así porque las prácticas solo son asumidas desde una mirada crítica cuando toman distancia de las estructuras del poder y buscan visibilizar otras perspectivas tanto en materia de recordación de la historia reciente como de narración del pasado vivido, en este caso en Colombia. De acuerdo con Ortega (2017) esta iniciativa debe ser leída:

[En clave de] reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad. Los anteriores planteamientos permiten afirmar

que la pedagogía crítica también se asume como parte de un proyecto ético y político en el cual la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) y se basa en la responsabilidad y en el recogimiento del otro (hospitalidad). La pedagogía crítica para estos tiempos requiere producir la comprensión del otro, de acuerdo con Bárcena (2005), desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso; en ese sentido, la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro. (p. 28)

Desde estos aportes la construcción de un ambiente de aprendizaje se configura en una respuesta a la necesidad ética y política de comprender el pasado reciente, lo cual se da desde una mirada crítica de la enseñanza de historia reciente. De ello se deriva que un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente debe apuntar a generar:

1. Nuevos aportes hacia la construcción de un proyecto ético del cuidado del otro, donde el compromiso no se centre en describir la historia, sino en poder encontrar aportes para construir subjetividades críticas, lo cual se da como resultado del compromiso de los maestros y las maestras por generar cambios en las prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de un mejor país y una escuela que esté comprometida con la construcción y la búsqueda permanente de la paz.
2. La construcción responsable de relaciones sociales en las que se respete la vida y las ideas que tomen postura con relación al ejercicio de la violencia.
3. Aportes frente a la emergencia de campos de saber que hablan de lo que sucede en el mundo y que empiezan a circular en la escuela, lo que permite entablar y mantener un diálogo constante no solo con el pasado, sino también con las necesidades presentes.

4. Experiencias escolares que se constituyan en escenarios de construcción de saberes como resultado de un diálogo amplio de narrativas, a fin de que la escuela dé un paso hacia adelante en la comprensión del pasado.

### **3.2 Estándares y competencias en Ciencias Sociales, la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Historia de Colombia**

Este apartado comprende la forma como la normatividad expedida en materia educativa en Colombia ha emitido una serie de conceptos sobre los propósitos que tiene la formación de los escolares desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. Un área que es fundamental en la enseñanza de los escolares de la Educación Básica, según lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 también conocida como Ley General de Educación, y también para el contexto de la presente investigación.

Desde una perspectiva crítica hay que comenzar por definir unos escenarios de acción y transformación de la práctica pedagógica de la historia reciente, dadas las demandas éticas que se han configurado en aras del respeto a la vida, a la existencia y al recuerdo. Partiendo de esa perspectiva y las definiciones hechas desde allí la escuela se articularía como un importante escenario de construcción y aporte de conocimiento social sobre la educación emocional, ética y política.

Es así porque la enseñanza de la historia reciente se ha de entender desde un lugar diferente que trascienda la rotulación de condicionar al maestro únicamente en la enseñanza y la trasmisión de conocimientos como se ha hecho tradicionalmente. Dado que en las prácticas los significados se releen y se transforman, y con ello configuran el acto pedagógico como una plataforma de comprensión de la realidad y no solo del saber, pues en el proceso enseñanza-aprendizaje abordado desde esta nueva perspectiva los agentes del proceso (profesor y

estudiante) entran en un diálogo donde surgen reflexiones, se comparten experiencias y se construyen interpretaciones desde la comprensión de un marco de historia reciente que hace del aula un lugar que es llamado a ser releído, no como un lugar aislado, sino como parte de un macrosistema social más amplio.

Pero, para el caso colombiano ¿qué elementos es conveniente tener en cuenta frente a los mecanismos de índole legal-oficial que han influido en la constitución de lo “enseñable” en la historia reciente? Aquí se reconocen dos fases: la primera fase es la disposición de Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2001-2004), y la segunda fase es la iniciativa de la Cátedra de la Paz (2016) y la Cátedra de Historia de Colombia (2017).

Con respecto a la primera fase que se dio ya entrado el siglo XXI, específicamente en los años 2001-2004, el Mineducación emitió los Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, los cuales “condensan una concepción de ciudadano competente en la economía de mercado en tanto que es orientado por criterios operacionales de eficiencia en la construcción de las relaciones sociales y políticas” (Ortega et al., 2016, p. 74). Estos lineamientos y estándares de competencias definen unas líneas de acción para que el maestro pueda orientar sus prácticas teniendo en cuenta:

[Un] dispositivo para la formación social, una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales, permitiendo así que los aportes disciplinares a nivel conceptual y metodológico confluyan para comprender los grandes problemas y situaciones que estudiantes y maestros enfrentan y viven cotidianamente. (Ortega et al., 2016, p. 121)

Se evidencia así en este apartado que la acción pedagógica del maestro debe dirigirse al propósito de lograr la comprensión de los grandes problemas y las situaciones sociales que se

presentan en el contexto en que vive. Es una formación desde la educación básica de los investigadores sociales.

Tabla 2. Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales en Colombia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

<p><i>Al terminar séptimo grado...</i></p> <p>► Reconozco y valoro la presencia de diversos legados culturales –de diferentes épocas y regiones– para el desarrollo de la humanidad.</p>	
<p>...me aproximo al conocimiento como científico(a) social</p>	<p>... manejo conocimientos</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulo preguntas acerca de hechos políticos, económicos sociales y culturales.</li> <li>• Planteo conjeturas que respondan provisionalmente estas preguntas.</li> <li>• Recolecto y registro sistemáticamente información que obtengo de diferentes fuentes (orales, escritas, iconográficas, virtuales...).</li> <li>• Identifico las características básicas de los documentos que utilizo (qué tipo de documento es, quién es el autor, a quién está dirigido, de qué habla...).</li> <li>• Clasifico correctamente las fuentes que utilizo primarias, secundarias, orales, escritas, iconográficas...).</li> <li>• Tomo notas de las fuentes estudiadas; clasifico, organizo y archivo la información obtenida.</li> <li>• Establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo.</li> <li>• Analizo los resultados y saco conclusiones.</li> <li>• Comparo las conclusiones a las que llego después de hacer la investigación con mis conjeturas iniciales.</li> <li>• Reconozco que los fenómenos estudiados pueden observarse desde diversos puntos de vista.</li> <li>• Identifico y tengo en cuenta los diversos aspectos que hacen parte de los fenómenos que estudio (ubicación geográfica, evolución histórica, organización política, económica, social y cultural...).</li> <li>• Reconozco redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas, sus consecuencias y su incidencia en la vida de los diferentes agentes involucrados.</li> <li>• Utilizo diversas formas de expresión (escritos, exposiciones orales, carteles...), para comunicar los resultados de mi investigación.</li> <li>• Cito adecuadamente las diferentes fuentes de la información obtenida.</li> </ul>	<p>Relaciones con la historia y las culturas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Describo características de la organización social, política o económica en algunas culturas y épocas (la democracia en los griegos, los sistemas de producción de la civilización inca, el feudalismo en el medioevo, el surgimiento del Estado en el Renacimiento...).</li> <li>• Establezco relaciones entre estas culturas y sus épocas.</li> <li>• Comparo diferentes culturas con la sociedad colombiana actual y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.</li> <li>• Comparo legados culturales (científicos tecnológicos, artísticos, religiosos...) de diferentes grupos culturales y reconozco su impacto en la actualidad.</li> <li>• Reconozco que la división entre un periodo histórico y otro es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de marcadas transformaciones sociales.</li> <li>• Identifico algunas características sociales, políticas y económicas de diferentes periodos históricos a partir de manifestaciones artísticas de cada época.</li> <li>• Identifico algunas situaciones que han generado conflictos en las organizaciones sociales (el uso de la mano de obra en el imperio egipcio, la expansión de los imperios, la tenencia de la tierra en el medioevo...).</li> <li>• Identifico y comparo las características de la organización social en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.</li> <li>• Identifico y comparo el legado de cada una de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-Africa.</li> </ul>

*Ciencias Sociales*  
6<sup>o</sup> - 7<sup>o</sup>



<p>► Analizo cómo diferentes culturas producen, transforman y distribuyen recursos, bienes y servicios de acuerdo con las características físicas de su entorno.</p>		<p>► Reconozco algunos de los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.</p>	<p><i>Para lograrlo...</i></p>
<p>propios de las ciencias sociales</p>			<p>... desarrollo compromisos personales y sociales</p>
<p>Relaciones espaciales y ambientales</p>	<p>Relaciones ético-políticas</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco características de la Tierra que la hacen un planeta vivo.</li> <li>• Utilizo coordenadas, convenciones y escalas para trabajar con mapas y planos de representación.</li> <li>• Reconozco y utilizo los husos horarios.</li> <li>• Localizo diversas culturas en el espacio geográfico y reconozco las principales características físicas de su entorno.</li> <li>• Establezco relaciones entre la ubicación geoespacial y las características climáticas del entorno de diferentes culturas.</li> <li>• Identifico sistemas de producción en diferentes culturas y periodos históricos y establezco relaciones entre ellos.</li> <li>• Comparo las organizaciones económicas de diferentes culturas con las de la actualidad en Colombia y propongo explicaciones para las semejanzas y diferencias que encuentro.</li> <li>• Describo las características que permiten dividir a Colombia en regiones naturales.</li> <li>• Identifico factores económicos, sociales, políticos y geográficos que han generado procesos de movilidad poblacional en las diferentes culturas y periodos históricos.</li> <li>• Comparo características de la organización económica (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación) de las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.</li> <li>• Explico el impacto de las culturas involucradas en el encuentro Europa-América-África sobre los sistemas de producción tradicionales (tenencia de la tierra, uso de la mano de obra, tipos de explotación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico normas en algunas de las culturas y épocas estudiadas y las comparo con algunas normas vigentes en Colombia.</li> <li>• Identifico las ideas que legitimaban el sistema político y el sistema jurídico en algunas de las culturas estudiadas.</li> <li>• Reconozco y describo diferentes formas que ha asumido la democracia a través de la historia.</li> <li>• Comparo entre sí algunos sistemas políticos estudiados y a su vez con el sistema político colombiano.</li> <li>• Identifico variaciones en el significado del concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo.</li> <li>• Identifico criterios que permiten establecer la división política de un territorio.</li> <li>• Comparo y explico cambios en la división política de Colombia y América en diferentes épocas.</li> <li>• Identifico y comparo las características de la organización política en las colonias españolas, portuguesas e inglesas en América.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco y respeto las diferentes posturas frente a los fenómenos sociales.</li> <li>• Participo en debates y discusiones: asumo una posición, la defiendo y soy capaz de modificar mis posturas cuando reconozco mayor peso en los argumentos de otras personas.</li> <li>• Asumo una posición crítica frente a situaciones de discriminación (etnia, género...) y propongo formas de cambiarlas.</li> <li>• Participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos a los que pertenezco (familia, colegio, organización juvenil, equipos deportivos...).</li> <li>• Comparto y acato las normas que ayudan a regular la convivencia en los grupos sociales a los que pertenezco.</li> <li>• Participo activamente en la conformación del gobierno escolar.</li> <li>• Tomo decisiones responsables frente al cuidado de mi cuerpo y de mis relaciones con los demás (drogas, relaciones sexuales...).</li> <li>• Apoyo a mis amigos y amigas en la toma responsable de decisiones sobre el cuidado de su cuerpo.</li> <li>• Asumo una posición crítica frente al deterioro del medio ambiente y participo en su protección.</li> <li>• Identifico diferencias en las concepciones que legitiman las actuaciones en la historia y asumo posiciones críticas frente a ellas (esclavitud, Inquisición...).</li> </ul>	

Cabe resaltar aquí que los lineamientos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en los grados sexto y séptimo de Educación Básica que se muestran en la tabla anterior fueron los únicos que se analizaron en este capítulo, dado que estos fueron los dos grados trabajados en este proyecto. A continuación, se presenta el análisis de esta primera fase:

En la columna “Me aproximo al conocimiento como científico(a) social” se describe cuál es el perfil de un estudiante competente que maneja las técnicas de recolección de información al estilo de los científicos sociales, lo cual evidencia que desde la perspectiva con la que se elaboraron estos lineamientos se da un énfasis científicista al acercamiento del estudiante a la realidad. En la Tabla 2 se puede ver que los lineamientos fueron organizados según tres tipos de relaciones que el estudiante de los grados sexto y séptimo debe manejar, las cuales se desglosan en las secciones en que se divide la columna central que comprende las categorías “Relaciones con la historia y las culturas”, “Relaciones espaciales y ambientales” y “Relaciones ético-políticas”. Esa organización responde a la orientación de las disciplinas sociales según los temas que contribuyen a la construcción del perfil del estudiante competente descrito en la columna donde se hallan los lineamientos de aproximación al conocimiento.

En la primera columna del centro, “Relación con la historia y las culturas”<sup>5</sup>, se hace un mayor énfasis en que la historia se enfoque en el conocimiento de las culturas antiguas y los aportes de estas. En la segunda columna, “Relaciones espaciales y ambientales”, el espacio es definido desde sus propiedades económicas y su bioferta productiva. Y en la tercera columna, “Relaciones ético-políticas”, el enfoque está puesto en el reconocimiento de lo siguiente: la normatividad en las culturas, el ejercicio de la democracia, la división política de un espacio geográfico y la organización política. Lo anterior coincide con lo postulado por los autores Sacristán y Pérez (2008) cuando señalaban que “el contenido hace parte de la legitimidad del currículo o de la enseñanza [y que este] refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la función social de la educación” (p. 172).

---

<sup>5</sup> Ver Tabla 2.

Si bien desde el Mineducación estos lineamientos cuentan con elementos nucleares que orientan los contenidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales en los colegios en el país; el tema de la comprensión del conflicto armado, la cultura de la paz, la memoria, los derechos humanos se debe desarrollar atendiendo el momento en el que Colombia se encuentra, dado que ello exige contemplar la necesidad de comprender un país para la paz. Entonces la polémica emerge desde la siguiente mirada de la cual hablaron los autores Ortega et al. (2016):

Esa condición hace parte de la polémica frente a la enseñanza de la historia de un país signado por referentes de violencia política y conflicto armado, aunque se haya enmarcado bajo los conceptos de democracia, lo cual ha influido para la transmisión de una historia plana y despojada de manifestaciones, controversia y tensión suscitadas por esas historias que no han podido ser narradas ante intereses concretos de transmisión de narrativas incluyentes plegadas a estereotipos de contenidos curriculares que desdeñan cualquier rastreo de datos que pongan en contradicción “lo que debe ser”, “debe enseñarse”, “debe transmitirse” y “debe permanecer en la memoria de los colombianos”. (p. 76)

En una segunda fase el Mineducación tuvo la iniciativa de incluir en el año 2015 en el currículo la Cátedra de la Paz, cuya enseñanza tiene un carácter obligatorio para todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media del país. Esta propuesta surgió como un aporte del proceso de los diálogos de La Habana que busca contribuir a la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una cultura de la paz.

Sobre los objetivos de la Cátedra de la Paz, en el artículo 2 del Decreto 1038 de 2015 que reglamenta la Ley 1732 de 2015 se cita lo siguiente:

Artículo 2. Objetivos. La Cátedra de la Paz deberá fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y consagrados en la Constitución. Serán objetivos fundamentales la Cátedra de la Paz contribuir al aprendizaje, la reflexión y al diálogo sobre los siguientes temas:

- a) Cultura de la paz.
- b) Educación para la paz.
- c) Desarrollo sostenible.

Al tomar un carácter pertinente en lo que respecta a la comprensión y la apropiación de la paz como escenario de formación, la Cátedra de la Paz, la escuela y sus temáticas aportan a lo objetivo de abrir espacios de diálogo desde una óptica de paz que se articulen como un saber escolar que aborde problemas como el acoso escolar, la resolución pacífica de los conflictos y los acuerdos de paz nacionales e internacionales. De modo que esta iniciativa reconoce que la paz no es solo un apretón de manos entre dos fuerzas en tensión, sino que es un producto inacabado que se construye día a día como el establecimiento y el ejercicio de un compromiso de recordación (de la historia) y de acción (en la escuela).

Teniendo ahora la memoria un papel relevante en la reflexión sobre las formas como se han instaurado esas narrativas sobre el pasado en un contexto de inicio de diálogos de paz y posterior firma del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera celebrada en el año 2016, surge como resultado un nuevo referente en las escuelas mediante la figura de Cátedra de Historia de Colombia. Esta cátedra fue introducida en el currículo por la Ley 1874 de 29 de diciembre de 2017, la cual fue expedida por el Congreso de

la República de Colombia y modificó la Ley General de Educación con el objeto citado en su artículo primero:

Artículo 1. Objeto. La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, con los siguientes objetivos:

- a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la nación colombiana.
- b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial.
- c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país.

Frente a este panorama la enseñanza de la historia, con una mirada crítica desde la perspectiva que da la memoria, puede cualificar la práctica pedagógica en las escuelas cuando en ella se logren articular, en palabras de Rubio (2013), nuevas ciudadanía memoriales. Estas ciudadanía memoriales son descritas por Rubio (2013):

Desde la intención política de crear una comunidad fundada en el otro y destacan los alcances pedagógicos de la palabra (ajustada a la experiencia) como camino para la acogida y como fortalecimiento de una ciudadanía abierta al otro. El relato abra una dimensión de acogida y resiliencia en la comunidad política que se responsabiliza ante el pasado, pensando en su futuro como un nosotros. (p. 616)

A lo que el texto en cita hace referencia es que dentro de su experiencia con los otros el sujeto escolar puede reconocer que el pasado violento no debe ser una plataforma ética de eliminación del otro y de reproducción de prácticas que atenten contra el derecho a existir. En

ese sentido, las ciudadanías memoriales devienen como resultado de un aprendizaje responsable porque no solo adopta una mirada frente al pasado, sino que también plantea un debate frente al futuro.

En línea con lo expuesto, se evidencia que en Colombia se han dado avances en materia de educación con la integración de la memoria histórica del conflicto armado como aporte para la construcción de la paz y la garantía de los derechos. Sin embargo, es importante señalar que hay un paso que dar desde los lineamientos curriculares que tienen un énfasis disciplinar de carácter investigativo y ético a una Cátedra de la Paz y una Cátedra de Historia de Colombia que tengan una mirada más propositiva en materia de formación de ciudadanías críticas, reflexivas y dialogantes que afronten la historia amplia del país. Lo anterior, teniendo en cuenta que hablar del pasado tiene que ser la base para pensar en comunidad el presente y el futuro.

### **3.3 Aportes teóricos para la enseñanza de la historia reciente**

En su artículo sobre la *Pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos* el autor Ortega (2009) citó a Giroux (2003) y señaló que, de acuerdo con este autor, la práctica pedagógica:

[Hace referencia] a formas de producción cultural inextricablemente históricas y políticas que, a su vez, se interrelacionan con formas de regulación que construyen y proponen a los seres humanos concepciones específicas de sí mismos y del mundo. En otros términos, construcciones mediadas por la subjetividad –historia, deseo, necesidades–, la experiencia y el conocimiento disciplinar, los intereses políticos y culturales, entre otros aspectos. (p. 29)

Como escenario de la construcción del conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia reciente, la práctica pedagógica fundamenta su ejercicio en la reflexión crítica de

sus tradiciones y sus sentidos en la formación de subjetividades. Los aportes teóricos que esta genera permiten retroalimentar la enseñanza y la construcción de sentido sobre el tiempo, el recuerdo, el lugar y los hechos. Dichos aportes se han agrupado temáticamente en este capítulo de la siguiente manera:

- “Memoria para la enseñanza de la historia reciente”: en este primer apartado se trabajaron los abordajes sobre la memoria y sus aportes a la enseñanza de la historia reciente.
- “Territorio: el lugar dentro de la enseñanza de la historia reciente”: el abordaje hecho en este apartado sobre el territorio se conectó con la relación que este ha tenido con las problemáticas del despojo de tierras y el hecho violento que generaron dinámicas sociales que marcaron la historia reciente de Colombia.
- “Violencia política en la enseñanza de la historia reciente”: en este numeral se pretendió responder cómo se puede llegar a reconocer el daño que la violencia política ha generado en la enseñanza de la historia reciente. En este acercamiento los aportes sobre la categoría de *violencia* delimitan el papel que el dolor ha tenido en la enseñanza de la historia reciente del país para tomar distancia de la revictimización y lograr, en su lugar, tener un acercamiento a los ejercicios de violencia del pasado en sus contextos y sus narrativas como elemento para poder construir desde las narrativas propias unas posturas frente a la justicia, la verdad y la reparación.

### **3.3.1 Memoria para la enseñanza de la historia reciente**

La categoría de memoria para la enseñanza de la historia reciente se abordó desde los postulados de Jelin (2002) y las contribuciones teóricas que este hizo desde el proceso de recordación, sentido del pasado y la expresión de la memoria vía narrativas; Todorov (2000) que

habló del concepto de uso ejemplar de la memoria; y Halbwachs (2004) que aporta los marcos sociales de la memoria.

Primeramente, se tomaron en cuenta las consideraciones hechas por Jelin (2002) en *Los trabajos de la memoria* donde el autor señaló:

[Que] hay dos posibilidades de trabajar con esta categoría: como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo; y otra, como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común. (p. 17)

Estos usos de la memoria respaldan esta investigación debido a que el concepto de *memoria* es abordado, en primer lugar, por la disciplina pedagógica para contrastar el ejercicio del recuerdo desde las prácticas de aula para la enseñanza de la historia reciente; y, en segundo lugar, como categoría social, puesto que la escuela toma desde el currículo un lugar de enunciación frente a la comprensión de los diferentes hechos que ha arrojado la historia de Colombia desde diferentes épocas, escenarios y actores.

Hablando ahora de *quiénes recuerdan*, en el plano escolar se encuentran las figuras del maestro y los estudiantes. El maestro, dada su formación disciplinar en historia y geografía, dispone de un esquema que le permite asociar hechos, experiencias, consecuencias y marcas visibles de un contexto de violencia en Colombia. Los estudiantes que, en el caso de la presente investigación, en su gran mayoría viven en la ciudad, pertenecen a los grados sexto y séptimo y se encuentran en el tránsito de la niñez a la adolescencia, tienen unos imaginarios que han



forjado a partir de un primer encuentro que han tenido con las manifestaciones de la violencia, al menos de forma nominal<sup>6</sup>. Es por eso por lo que Jelin (2002) consideró:

[Que] un primer eje que debe ser encarado se refiere al sujeto que rememora y olvida.

¿Quién es? ¿Es siempre un individuo o es posible hablar de memorias colectivas?

Pregunta a la que las Ciencias Sociales han dedicado muchas páginas y que manifiesta, una vez más y en un tema o campo específico, la eterna tensión y el eterno dilema de la relación entre el individuo y la sociedad. (p. 18)

Es de ese modo como en las prácticas pedagógicas de la historia las memorias de sus actores (estudiantes y maestros) entran un diálogo con aquellos acontecimientos del pasado e ingresan al circuito de la construcción social de conocimiento. En ese circuito no solo se aprende historia, también hay una apropiación ética del pasado y se reelaboran nuevas interpretaciones sobre este desde una mirada vinculante que no haga apología a un testimonio de dolor, sino que articule una red de significados que generen nuevas posibilidades para reconocer aquellas acciones que regularon las relaciones que se tejen entre los miembros de la comunidad en cuanto que sujetos y como sociedad en algún periodo de la historia. Pero en esa recordación del pasado cabe preguntar ¿cuál es el papel de la singularidad? Al respecto, Jelin (2002) comentó lo siguiente:

El ejercicio de las capacidades de recordar y olvidar es singular. Cada persona tiene «sus propios recuerdos», que no pueden ser transferidos a otros. Es esta singularidad de los recuerdos y la posibilidad de activar el pasado en el presente –la memoria como presente del pasado, en palabras de Ricoeur (1999, p. 16)– lo que define la identidad personal y la continuidad del sí mismo en el tiempo. (p. 18)

---

<sup>6</sup> No hablaban precisamente de conceptos complejos, sino de manifestaciones concretas de la violencia según lo que han visto en sus lugares de residencia o el registro visual que tienen por los titulares de las noticias.

Es claro aquí el llamado de atención a los agentes educativos que se hace, aun cuando se halla implícito en lo dicho por Jelin (2002), pues en el texto citado se destaca la singularidad como parte de la forma como el sujeto se acerca a la historia y reconfigura sus recuerdos, lo cual es un valor clave para evitar los oficialismos. Esto quiere decir que al acercarse a las narrativas del pasado los docentes no deben hacerlo con la pretensión de homogenizar el relato, sino de contribuir a que en el horizonte ético del estudiante se planteen y generen interrogantes que susciten en el aula e individualmente reflexiones sobre aquellos valores que son necesarios para poder seguir viviendo como sociedad.

La memoria se concibe entonces como un ejercicio que permite un reconocimiento de los valores que están inmersos en la recordación, el cual está vinculado con lo que se recuerda, cómo se recuerda y en dónde se recuerda.

En el artículo 67 del capítulo “De los derechos sociales, económicos y culturales” de su Constitución Política el Estado colombiano establece lo siguiente:

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

En ese escenario la escuela, en su calidad de institución definida para lograr los objetivos de formación que se mencionan en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, posee dos grandes ejes que orientan la estructuración de sus prácticas: por un lado, tiene un eje científico que se remite a la enseñanza de las ciencias y las artes; y, por otro lado, tiene un eje

ético que se relaciona con la apropiación y el acatamiento de los valores frente a la ley, las instituciones y la convivencia. Con el fin de consolidar estos dos ejes la escuela apropia y adopta unos dispositivos que educan la memoria de los estudiantes para que estos recuerden el pasado, los cuales van desde lo emblemático, los protocolos, las fechas patrias y las formaciones e izadas de bandera en colegios y actos públicos; todas estas prácticas se configuran como activadoras del recuerdo.

De acuerdo con Jelin (2002), en esa trama de relaciones “lo memorable será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose [así] en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, como una memoria que se expresa en un relato comunicable con un mínimo de coherencia” (p. 27). Lo anterior quiere decir que la recordación tiene una expresión y esta son las narrativas. Desde la enseñanza de la historia reciente ello se evidencia en la relación que existe entre la memoria y la historia reciente, la cual se traduce en no limitar la contemplación del acontecimiento, pues se trata de potenciar en clave ética y emocional la interpretación de las acciones de la sociedad que se materializaron en los hechos de ese pasado que se estudia. En este punto cabe preguntar ¿en qué radica la necesidad de comprender el pasado reciente de violencia política que ha vivido Colombia?

Esos acontecimientos seleccionados relacionados con el pasado reciente de Colombia que ingresan a ese circuito del conocimiento público se configuran mediante la reflexión pedagógica para la consecución de los objetivos planteados sobre la convivencia, la aceptación de la diferencia y la resolución de conflictos. De igual manera, tal como lo indicó Jelin (2002), la reflexión pedagógica sobre los acontecimientos del pasado reciente:

Consideran a menudo pasados que parecían olvidados [y que] definitivamente reaparecen y cobran nueva vigencia a partir de cambios en los marcos culturales y sociales que

impulsan a revisar y dar nuevo sentido a huellas y restos, a los que no se les había dado ningún significado durante décadas o siglos. (p. 29)

El factor que vincula los acontecimientos con el recuerdo y el olvido se materializa desde la enseñanza de historia reciente cuando se reconoce que el sentido de estos acontecimientos, más que ser otorgado por los maestros a los estudiantes, es poder reconocer cuáles son las narrativas que se construyen en ese diálogo con la historia reciente. Escenario en el cual surge la pregunta sobre ¿para qué recordar la historia reciente con generaciones que no tuvieron un contacto vivo con esos acontecimientos de violencia política y/o que ven el drama del conflicto armado como ajeno, lejano y no visible al vivir en entornos urbanos?

Al respecto, Jelin (2002) aporta una reflexión que da claridad a la investigación para dar respuesta a este interrogante, señalando que en este escenario escolar:

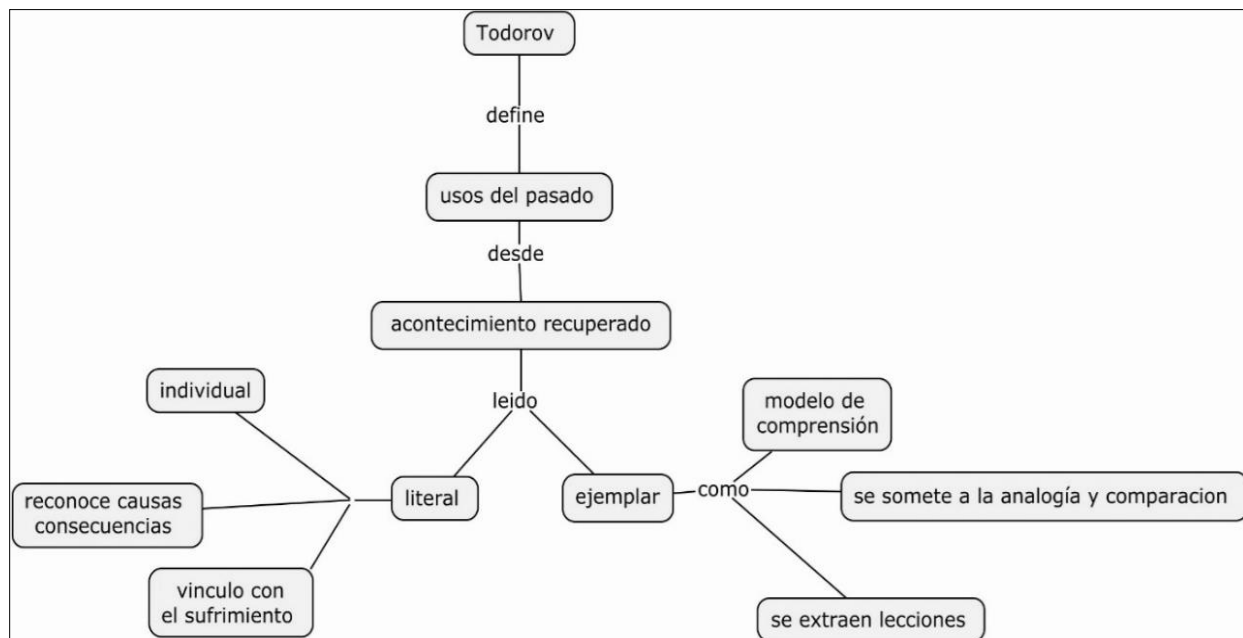
[Por supuesto], están también quienes no tuvieron la experiencia pasada propia. Esa falta de experiencia los pone en una aparente otra categoría (otros, otras). Para este grupo la memoria es una representación del pasado construida como conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos otros/as. (p. 33)

Lo anterior significa compartir lo acontecido, generar nuevas lecturas y derivar múltiples conclusiones que apunten a una apropiación de los hechos no como la única forma de reconocer la historia, pero sí como un nodo que otorga significación al presente y al futuro. Este reconocimiento se configura como un escenario de aprendizaje moral frente de lo que debe evitarse en aras de la defensa de la vida. De esa forma el contexto de violencia se convierte en un objeto de saber frente a la construcción esperanzadora sobre el porvenir, el presente mismo y las formas como la sociedad puede convivir de una mejor manera.

Desde los aportes generados por Todorov (2000) los usos del pasado se vinculan a la recordación de acontecimientos recuperados que circulan tanto en el ámbito individual como en el escenario social. Allí se destacan los usos de la memoria, sus tensiones y el derecho y el deber de recordar y testimoniar.

Tal como lo explicó Todorov (2000) en *Los abusos de la memoria*, hay acontecimientos que son recordados de forma literal que remiten al ámbito de lo individual, y otros hechos que son recordados de forma ejemplar que remiten al ámbito de lo social o lo colectivo. Esa recordación se materializa en los ejercicios de la memoria como se describen en la Figura 3, configuración de los usos de la memoria que está vinculada a su tiempo social.

Figura 3. Usos de la memoria según Todorov



En su texto Todorov (2000) hace hincapié en que “la exigencia de recuperar el pasado y de recordarlo no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él; [pues] cada uno de ambos actos tiene sus propias características y paradojas” (p. 4). Por lo tanto, reconocer la historia reciente en la escuela como una apuesta ética de formación convoca a los agentes educativos a

identificar cuál es el papel que tiene la escuela frente a este campo emergente y qué implica el recuerdo de lo violento como acontecimiento en Colombia en la población infantil y joven.

Desde esta nueva mirada, como se puede inferir, se abre un interesante campo de análisis frente al diálogo intergeneracional.

Tomando en cuenta la información que se muestra en la Figura 3 sobre el uso ejemplar del pasado, este tiene cabida en la escuela en tres momentos que son:

1. *Modelo de comprensión*: se trata de hacer un acercamiento al pasado y un reconocimiento de los acontecimientos.
2. *Analogía y comparación*: se reconocen las tensiones que se generan sobre lo recordado y el hecho de que la singularidad del acontecimiento no se puede equiparar con otro, ello con relación al impacto que tienen las emociones en la población que ha sido víctima de los hechos ocurridos, dado que las comparaciones pueden causar tensiones. Aquí se debe reconocer, además, la relación que existe entre el acontecimiento, su impacto y el tiempo en que ocurrió.
3. *Extraer lecciones*: se remite a la construcción de saber y de generar aprendizajes del pasado, al tiempo que se reconoce el futuro como un escenario de diversas posibilidades para la construcción de la paz y la mejora de la convivencia en la sociedad.

Frente al lugar que ostenta la memoria y el papel que tiene el pasado es vital identificar las complejidades del recuerdo, pues “hacer memoria no es recordar lo mismo, sino, [más bien, reconocer cuáles han sido] las relaciones entre los actores, los móviles, el momento político, las diferencias, los conflictos y las manifestaciones concretas de la violencia”, lo que significa que “el hacer memoria tiene unas particularidades, [es decir], una identidad” (Todorov, 2000 p. 6).

Ello se vincula con la idea de pensar el uso de las memorias vía enseñanza de la historia reciente, punto sobre el cual empiezan a perfilarse los ámbitos de las prácticas pedagógicas.

Al respecto, en el documento elaborado por Todorov (2000), el autor se hace una serie de preguntas que lo llevan a reflexionar:

[Si] ¿existe un modo para distinguir de antemano los buenos y los malos usos del pasado?

O, si nos remitimos a la constitución de la memoria a través de la conservación y, al mismo tiempo, la selección de informaciones, ¿cómo definir los criterios que nos permiten hacer una buena selección? (p. 10)

Un factor en la constitución de nuevos aportes desde la enseñanza de la historia reciente es identificar por qué aquellos temas, contenidos, conceptos que ingresan en el ámbito del currículo se consideran apropiados y qué aportes conlleva a la configuración de marcos éticos sobre la interpretación de la historia reciente. O, en palabras de Todorov, “el pasado se convierte, por tanto, en principio de acción para el presente”. (p.11)

Lo anterior apunta a que en esta relación entre enseñanza de la historia reciente y el pasado se deben vincular las motivaciones del maestro para fundamentar su práctica a la luz de un debate actual que ha ingresado a las escuelas, ya sea por iniciativa de los mismos maestros o por las regulaciones estatales que se han introducido en los últimos años como son la Cátedra de la Paz y la asignatura de Historia de Colombia. En línea con lo expuesto, retomando lo dicho por Todorov (2000), esa historia reciente sobre el dolor debe abordarse con equilibrio para que se dé verdaderamente un reconocimiento del drama que ha vivido el país, pero rescatando las lecciones que este deja, es decir, se debe propender por una construcción de lo pedagógico del pasado, lo que implica que debe aparecer en escena la categoría de la memoria ejemplar.

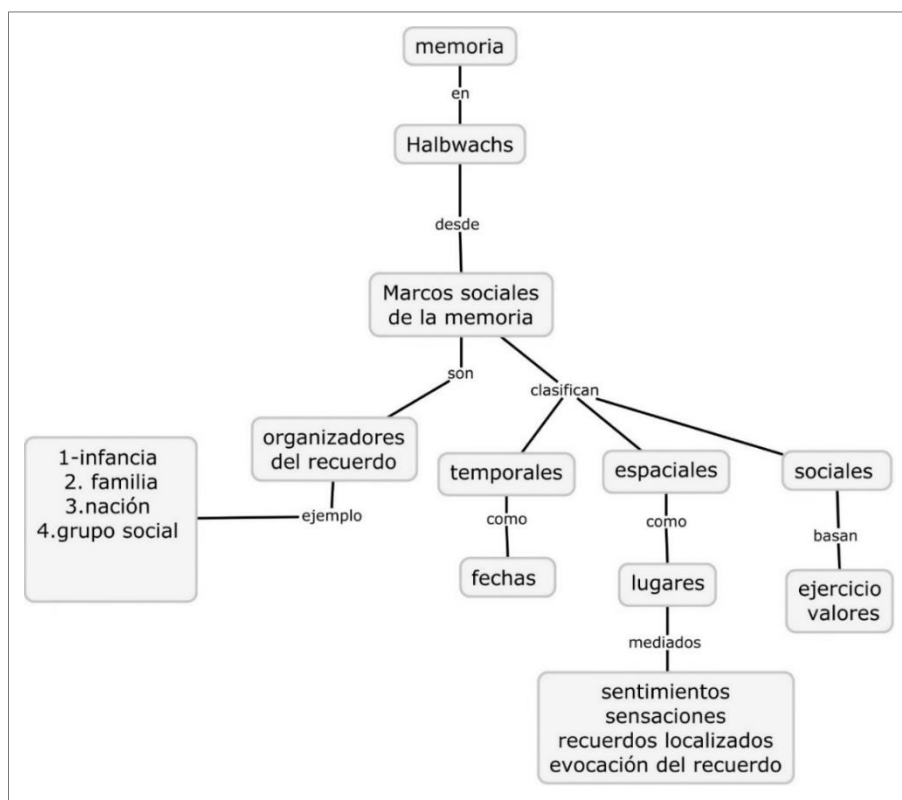
Y un pasado ejemplar no es la exaltación de lo heroico; sino la visibilización de lo justo, lo vivo y lo perdurable, donde cualquier persona, hecho o lugar representa aquella historia de dolor que deja aportes a la sociedad en general desde lo ético-político. De allí, la importancia de reconocer cuáles han sido los aportes de los movimientos sociales conformados por campesinos, indígenas y defensores de derechos humanos en la reivindicación de derechos y la transformación de realidades sociales, acciones que develan ineludiblemente pugnas por el poder.

Relativo a los aportes sobre la recordación de los hechos para la enseñanza de la historia reciente, estos se articularon desde los marcos sociales de la memoria que fueron definidos por Halbwachs (2004). De acuerdo con lo expuesto en el documento en cita de este autor, esos marcos sociales de la memoria son organizadores del recuerdo constituidos por la sociedad para establecer narrativas sobre el pasado, y tienen un carácter temporal al aludir a la instauración y conmemoración de fechas especiales que remiten a lugares denominados *lugares de memoria*, puesto que evocan en el sujeto sensaciones y recuerdos con relación a un hecho.

En este punto el territorio ingresa en la enseñanza de la historia reciente como un marco social, pues es la especialización de la memoria que se deriva de la recordación de un hecho y debido a que lo emblemático se visibiliza vía relatos en el territorio.



Figura 4. Síntesis de los marcos sociales de la memoria



Tal como se puede observar en la Figura 4, los marcos sociales de la memoria son una categoría empleada por Halbwachs (2004) para referirse a un contenedor de recuerdos que son atravesados por el lenguaje, el espacio, el lugar y la experiencia, elementos que modifican las impresiones y cambian el marco. En otras palabras, el marco social de la memoria es el contexto de reproducción de unos hechos que clasifica los recuerdos.

Es así como cuando hay un diálogo con los marcos sociales, dentro de la enseñanza de la historia reciente, se asumen nuevas miradas con relación a la comprensión de la historia, se amplían sus interpretaciones del pasado y se viabilizan nuevos aprendizajes. Pero para poder

generar un acercamiento efectivo frente a este nuevo desafío se hace necesario retomar lo postulado por Halbwachs (2004) cuando mencionaba:

[Que] nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida. Así pues, por historia hay que entender, no una sucesión cronológica de hechos y fechas, sino todo aquello que hace que un periodo se distinga de los demás, del cual los libros y los relatos nos ofrecen en general una representación muy esquemática e incompleta. (p. 60)

Lo anterior apunta a que la función de la enseñanza de la historia reciente es consolidar unos ámbitos que acerquen la historia a los estudiantes desde la activación del recuerdo, dadas las brechas generacionales entre lo ocurrido y el contexto en el que viven las nuevas generaciones. Por ende, esta es una enseñanza que debe poder apropiarse del concepto de *marco social* para así poder identificar cuáles son los acontecimientos que permitirán que los estudiantes hagan una lectura diferente y crítica sobre esa relación que existe entre el pasado y el presente.

No obstante, para hablar de marcos sociales de la memoria, Halbwachs (2004) especificó que estos marcos de los que se habla y que permitirán reconstruir los recuerdos después de que estos han desaparecido no son exclusivamente individuales, son marcos comunes a todos los hombres de un mismo grupo. Es por eso por lo que dentro de las iniciativas de memoria que se lleven a cabo desde la historia reciente en las instituciones se debe tener en cuenta el recuerdo y el factor común que convoque a las memorias a dialogar sobre lo acontecido.

Con el aporte de Halbwachs (2004) se hace posible desentrañar conceptualmente cuáles son los elementos que están relacionados con el sentido de la historia, estos son: el hecho, el lugar, el recuerdo y el pasado. Es decir, que se trata de ir más allá de hacer un ejercicio didáctico que vincula el conocimiento del pasado, pues también se han de emplear los activadores del

recuerdo, las palabras, las voces y los lugares que, ante la esquematización habitual propia de la enseñanza de las Ciencias Sociales donde la historia se clasifica en periodos y lugares, toman una vigencia fuerte en lo que respecta a la comprensión integral y multilateral del pasado. Bajo esta perspectiva y en el caso de los hechos recientes Halbwachs (2004) señaló que “la sociedad no posee los suficientes criterios para clasificarlos por orden de importancia: los acoge y los retiene a todos; sin embargo, únicamente puede clasificarlos, siguiendo el orden en el que se fueron produciendo” (p. 159).

Esto implica que desde la práctica pedagógica es pertinente identificar aquellos referentes que permiten organizar la práctica pedagógica. Así pues, de acuerdo con Halbwachs (2004), si desde la escuela se logran consolidar experiencias de este perfil es posible considerar que “las fechas y divisiones astronómicas del tiempo están cubiertas de divisiones sociales de tal modo que desaparecen progresivamente y la naturaleza deja cada vez más a la sociedad que sea ella quien organice el tiempo” (p. 90).

Frente al primer apartado de este texto, referente al papel de los marcos sociales y sus aportes a la enseñanza de la historia reciente, es pertinente señalar el papel que tienen las enunciaciones y las temporalidades al ser vinculadas con los recuerdos comunes y cómo ello influye en la comprensión del acontecimiento histórico. Lo anterior debido a que este apartado, desde la lectura hecha por Halbwachs (2004), hace hincapié en las incidencias que tiene el sujeto en el recuerdo, y porque para el objeto de la investigación es necesario tenerlo en cuenta para poder trabajar la historia reciente en el aula. Esto implica que desde la escuela es pertinente reconocer el carácter dialogante que tienen los marcos sociales tanto de los estudiantes como de los maestros, para así poder vincular el diálogo con el pasado. Esa es la razón por la cual los activadores del recuerdo pasan a ser articuladores dialogantes, pues::

[Encierran una mística por la que Halbwachs] considera que las impresiones del sujeto frente al recuerdo otorgan a este una “coloración afectiva”, única por su sentir y susceptible de compartir. El recuerdo soporta al sujeto, lo dota de sentido. El recuerdo enfrenta al sujeto al pasado y pone en juego su moral. En esta base el sujeto pasa de traer recuerdos a consolidar representaciones. Hay por un lado un marco espacial y temporal y más generalmente social. Este conjunto de representaciones estables y dominantes nos permite en efecto, al fin y al cabo, recordar según nuestra voluntad los acontecimientos esenciales del pasado. (Halbwachs, 2004, p. 125)

Entonces las representaciones son mediadas por los recuerdos de dos formas, tanto en clave de experiencia como de teoría, y así es como dotan de sentido a aquel pasado y abren la posibilidad de reconocer la complejidad de ese pasado, de sus voces y sus ecos en el hoy. Se trata pues de humanizar la lectura de la historia poniendo en balance la experiencia y la teoría en un espacio donde el sujeto vive para narrar, recordar y escuchar las voces que cuentan lo ocurrido; así la historia pasa de ser un ejercicio de dominación discursiva para dialogar con el pasado bajo la fragua del recuerdo.

Aunado a lo expuesto, Halbwachs (2004) hacía una aclaración que es importante traer a colación en este punto:

[Y es que] dado que el recuerdo conserva las huellas del periodo al que se refiere, es posible que solo lo hayamos recordado porque hayamos entrevisto estas huellas, y hayamos pensado en el momento en que se produjo este hecho (...) al recorrer con el pensamiento el marco temporal, volvemos a encontrar la imagen del hecho pasado: pero, para ello, el tiempo ha de ser adecuado para enmarcar los recuerdos. (p. 100)

Considerando esto la escuela debe preguntarse por el papel del aprendizaje de la historia reciente, lo que implica trascender de la mera identificación de datos para poder reflexionar y comprender los alcances que esta enseñanza tiene en la formación de sujetos en y desde la escuela.

Finalmente, al hacer referencia al concepto de *memoria* cabe reconsiderar algunas apreciaciones para pasar al siguiente apartado, las cuales se pueden reconocer en los siguientes aspectos:

La memoria como sentido del tiempo busca reconstruir, pues esta forma de recordar se encuentra mediada por los vacíos y los olvidos. En ese sentido, acercarse al pasado es definir en principio ¿qué se recuerda?, y ¿para qué se recuerda? Por eso en esta investigación se ha tomado con suma importancia el concepto de *activador de la memoria* como dinamizador de la enseñanza de las Ciencias Sociales en su relación con la historia reciente. Ese sentido del tiempo comprendido desde lo expuesto por Jelin (2002) implica:

[Que] los agentes de la memoria y sus emprendimientos deben contribuir a reconocer los nuevos cambios que denuncien los silencios, que muestren aquellos personajes que la gran narrativa ha desplazado hacia los olvidos, los lugares donde se entretejió la historia. Los emprendedores, son los promotores de nuevos marcos éticos. (p. 48)

La escuela cuenta en ese contexto con la potestad de darle un manejo diferente a la memoria tradicional o la historia reciente, pues ella es en sí misma un escenario de producción de conocimiento en el que no se cierra el acceso a las voces que permiten la enunciación del pasado, sino que, por el contrario, se abren caminos de diálogo. Esto último puede hacer de la escuela un nodo de encuentro y de producción narrativa, punto en el cual la construcción de la memoria ejemplar desde los aportes de Todorov (2004) se vinculan con la justicia al abrir nuevas

interpretaciones, permitir que se cuestionen aquellas situaciones generadoras de dolor, se dé el reconocimiento de los discursos que no hacen parte de la historia oficial y se identifique el dolor como manifestación social de la injusticia y la barbarie.

En ese vínculo con las otras voces del pasado el sujeto otorga sentido, toma postura y hace una relectura del tiempo. Lo que significa que “las fechas y los aniversarios son coyunturas de activación de la memoria, pues desde la esfera de lo público son un escenario de lucha y confrontación intergeneracional [donde] se ponen en evidencia los silencios y las demandas” (Jelin, 2002, p. 52). Pero las memorias de los diferentes actores, al menos desde el plano simbólico, se hacen presentes y se reconocen a través de la divulgación de los hechos desde la mirada de los vencidos, a quienes se les da un estatus diferente y a la vez cobran un sentido distinto para la historia porque son dignificados como víctimas y sus voces son reconocidas por la sociedad.

### **3.3.2 Territorio: el lugar dentro de la enseñanza de la historia reciente**

El abordaje sobre el territorio hecho en esta fase de la investigación se llevó a cabo en un intento de generar un aporte para vincular la dimensión espacial dentro de la historia reciente desde los procesos del despojo de la tierra que estructuraron la gestación de acontecimientos y problemáticas que han trascendido en la historia reciente de Colombia. Estos elementos se concentraron en el abordaje de los temas construidos con los estudiantes, con base en sus recuerdos sobre el conflicto armado colombiano.

Otro de los alcances que se planteó en este apartado consistió en reconocer cómo desde la escuela, concretamente con la enseñanza de historia reciente, se articula la importancia del territorio no desde una visión física, sino desde una comprensión de este que lleva a ver cómo el

territorio tiene una relación social en la constitución de los hechos históricos que se dieron en el marco de la violencia política a la que ha estado sometida Colombia.

Para ello se retomaron los aportes conceptuales de la noción de territorio que se hallaron en las producciones escritas de autores como Sosa, Santos, Delgado, Fals Borda y Montañez, con el fin de comprender el pasado reciente de Colombia desde el entendimiento y la comprensión de los hechos históricos que mantienen un diálogo con el concepto de *territorio*. En este recorrido bibliográfico se destacó la consideración de Sosa (2012) cuando señaló:

[Que] la configuración del territorio se entiende a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos. Sin embargo, también es el resultado de la representación, construcción y apropiación que del mismo realizan dichos grupos, así como de las relaciones que lo impactan en una simbiosis dialéctica en la cual tanto el territorio como el grupo humano se transforman en el recorrido histórico. (p. 7)

Desde este carácter de relaciones, en su artículo *El territorio como construcción social* el sociólogo Fals (2000) describió que se ha de concebir el espacio:

Como un ente flexible y variante, no solo por el principio antrópico, sino por el de la construcción social (...) relacionada con las necesidades colectivas. De allí se deriva la sensación vivencial y temporal que se experimenta con el espacio. (p. 45)

Ese componente sensible del territorio es una dimensión que devela los criterios de humanidad, pues comprende esos valores que circulan en el territorio bajo la forma de costumbres, percepciones y representaciones compartidas. Lo que permite ver cómo es que el territorio emerge como la base de la subjetividad al posibilitar la configuración de la

emocionalidad de los sujetos y generan, con su vivencia, unas narrativas acordes a lo vivenciado. De modo que el territorio es nodo de formación y configuración de la subjetividad.

Se hallan en esta misma línea los postulados de Montañez y Delgado (1998), quienes consideraron las categorías de “espacio, territorio y región, y los procesos derivados de sus dinámicas, [como elementos que] constituyen la esencia de la espacialidad de la vida social; ellas mismas son formas creadas socialmente, no son meros vacíos” (p. 121). Y es que desde que el territorio es parte constitutiva de la vida y la vida social, este empieza a configurarse como la base del derecho a existir en las sociedades.

De lo anterior se se deriva que el territorio no debe ser reconocido únicamente como algo dado por las fuerzas exógenas de la naturaleza, sino en relación con la sociedad que genera sobre su espacio una red de representaciones que otorga los sentidos sobre su existencia, lo que genera consecuentemente un vínculo de apropiación que se van transformando en el recorrido histórico que esa sociedad va construyendo, lo que en últimas fundamenta una red de relaciones de índole económica, política y cultural.

Es así como entonces el territorio, de acuerdo con Santos (2000), termina definiendo “el orden como interdependencia entre unos elementos que se condicionan mutuamente y cuyas interacciones hacen surgir nuevas modalidades de relaciones con las cuales inscriben sus propios ritmos de cambio en el movimiento del mundo” (p. 194). Es decir, el territorio se organiza según las demandas de su tiempo en diferentes niveles, y en él se ejecutan cambios en diferentes ritmos que se materializan en la forma como este interfiere en su configuración.

Esas acciones de ordenación del territorio, de acuerdo con lo afirmado por Sosa (2012) en su publicación sobre *¿Cómo entender el territorio?*:



No siempre [son] explícitas y conscientes [y] se encuentran orientadas por los procesos de subsistencia y de acumulación de capital, así como por la relación cultural significativa entre los seres humanos y su medio natural en la búsqueda de la reproducción social y la trascendencia social, material y espiritual. (p. 11)

Referente al derecho a la existencia que otorga el territorio, ello conlleva a que en la sociedad se consoliden a través del tiempo unas relaciones entre la sociedad y el espacio que son las que configuran el territorio como base de la existencia. Dicha configuración se refleja en las múltiples formas como la sociedad se apropia de los territorios que, sin ir más lejos, es donde radica el soporte de las disputas por la tenencia del territorio. Sin embargo, estas formas se configuran en el escenario de la apropiación del territorio por parte de la sociedad, proceso denominado *territorialización*, el cual se puede dar en las situaciones que se aquí se presentan:

En principio, los territorios adquieren una identidad según la intervención que las sociedades hagan en él y desde ahí fundamentan su sistema de creencias, lo que en palabras de Sosa (2012) hace referencia a una “dimensión geo-eco-antrópica” que se refiere “al territorio como un espacio socialmente construido, cuyas fronteras no son definidas por las características biofísicas, sino por los procesos mediante los cuales los actores sociales lo transforman e intervienen en él, definiéndolo y delimitándolo”. (p. 14)

Con el establecimiento de las relaciones que fundamentan la existencia de la sociedad en el territorio se van generando unas dinámicas y cambios que hacen de la identidad territorial la visibilización de la subjetividad. Sosa (2012) respaldó lo anterior expresando:

[Que] el territorio es una red, un tejido que articula componentes físicos, procesos ecológicos y procesos sociales históricos que delinean su configuración en tanto forma

sistémica peculiar asociada a la disposición, pero también a relaciones de dependencia, proximidad, propiedad, inherencia [e] información. (p. 17)

Lo anterior significa, en síntesis, que el espacio geográfico de un país es el contenedor nacional o un referente de identidad, tal como lo indicó Fals (2000) en su publicación sobre *El territorio como construcción social*.

Retomando los aportes del representante de la geografía humanística Yi-Fu Tuan (1977), Delgado (2003) habló sobre la experiencia del espacio como una experiencia que “es tanto sensación como pensamiento y se refiere a las distintas formas en que una persona construye la realidad e involucra los sentidos y los actos de simbolización” (p. 112). En ese sentido, no es posible hablar de territorio sin hablar de la experiencia de los sujetos que en él configuran sus realidades, sus sentidos de mundo, sus prácticas de apropiación y sus *modus vivendi*.

En esta misma línea, Montañez y Delgado (1998) definieron la territorialidad “como el conjunto de prácticas y sus expresiones materiales y simbólicas capaces de garantizar la apropiación y permanencia de un determinado territorio por un determinado agente social” (p. 124). Es decir, que la relación entre la sociedad y el territorio se configura en tanto que existan prácticas de subjetivación. La primera relación que se da entre el sujeto, el poder y el territorio se gesta desde la apropiación que hace la sociedad sobre el espacio geográfico en el desarrollo de sus prácticas y la institucionalización de sus creencias.

Es así como surgen las tensiones territoriales descritas, en palabras de Sosa (2012), como el “resultado de luchas por su soberanía, a veces como “simples” resistencias y otras como discursos y prácticas autonómicas como suele suceder en la actualidad con las luchas impulsadas por sujetos colectivos” (p.25). En esta relación que se da entre la sociedad y el poder interviene

el territorio en una relación de soberanía y apropiación que se produce como resultado de los intereses que tiene la sociedad sobre el territorio.

Estas luchas se traducen en una transición que va de lo local a lo global, la cual se da en diferentes magnitudes. Es así como, según Sosa (2012):

Utilizando el concepto de lo *glocal* que se refiere a lo global y lo local como una relación donde ambos se construyen mutuamente (aunque, como se ha visto, de forma asimétrica), el territorio [se configura como] la concreción, con arraigo, de esa íntima relación y construcción. (p. 30)

A su vez, el territorio se convierte en un espacio de confluencia de las prácticas de subjetivación sociales y de intereses hegemónicos que propenden por el ejercicio del poder que, en el caso colombiano, se reflejan en el marco del conflicto armado interno de dos formas que son: los procesos de despojo de la tierra, y el ejercicio de la violencia política y armada focalizada a ciertos grupos.

De acuerdo con los estudios hechos por Vásquez (s.f.) el conflicto armado en Colombia no se distribuye homogéneamente ni en el tiempo ni en el espacio, puesto que ha presentado ciertas escalas que han dado unas particularidades a la forma como se ha configurado la confrontación en Colombia. Estas variaciones temporales y espaciales del conflicto, en palabras de Vásquez (s.f.):

Se explican por la persistencia diferenciada de problemas de larga duración, como la falta de solución a tensiones económicas y sociales, en particular, del sector rural, que han impedido el ejercicio de una ciudadanía efectiva por parte de grandes sectores de la población. (p. 1)

Si bien en el marco del conflicto armado colombiano hay una clara predominancia de problemas de larga duración que han desembocado en la generación de problemas a diferentes escalas, hay que reconocer que el sector rural ha sido el más afectado en la confrontación.

Figura 5. Matriz para el análisis de las dinámicas territoriales del conflicto



*Nota.* Tomado de Vásquez, Cinep (s.f.).

Esas manifestaciones de la dinámica territorial se soportan en la imposición de lógicas que han definido el control militar y político del territorio. Y el escenario que mayormente ha sido impactado por este conflicto armado, como se mencionó en el párrafo anterior, ha sido el campo colombiano, lo que ha propiciado problemáticas en la disposición territorial que se han reflejado en procesos como el desplazamiento forzado, la persecución a la población que habita el sector rural, masacres, entre otros. La traducción de este fenómeno fue descrita por Fals (2000) como se cita a continuación:

Las políticas desarrollistas alimentan un proceso de relocalización de competencias y funciones que configuran esos contenedores (territorio) a partir de un proceso

denominado *desterritorialización*, los espacios van asimilando nuevas actividades y funciones gracias al progreso tecno-científico e ingresa a un nivel universal de comunicación y dependencia. (...) El conocimiento y la técnica realmente se convierten en poder. (p. 50)

Es decir, que en ese ejercicio legítimo de poder se genera una forma de violencia en los territorios. La desterritorialización, como manifestación de ese ejercicio violento de poder, hace parte del proceso y la forma como esos vínculos que se establecen entre la sociedad y el territorio hacen parte de un conflicto. Este sería el carácter tensional que se presenta en el territorio al basarse en el despojo.

Pero, ¿por qué es estratégico el territorio en los conflictos? Santos (2000) respondió este interrogante al señalar:

[Que] la materialidad del territorio viene dada por objetos que tienen una génesis técnica (...), estos sistemas están dotados de una especialización y hacen parte de los sistemas hegemónicos, es decir, aquellos sistemas que son creados para responder a las necesidades de realización de las acciones hegemónicas [que se llevan a cabo] dentro de la sociedad. (p. 186)

Lo anterior implica que el territorio se especializa en función de unos intereses políticos de diferentes índoles, y esa especialización es la que configura escenarios de disputa por el espacio geográfico. A continuación, se presenta un ejemplo de hechos emblemáticos que han ocurrido en la historia reciente de Colombia, los cuales tienen difusión en algunos textos escolares consultados<sup>7</sup> donde se encontraron los siguientes elementos:

---

<sup>7</sup> Los textos consultados fueron:

- *Pobladores sociales grado 5*. Ed. Voluntad.
- *Historia de Colombia*. Ed. Norma.
- *Historia socioeconómica de Colombia*. Ed. Norma.

Tabla 3. Relación entre el hecho histórico y el marco temporal, espacial y social en que aconteció

<b>Hecho histórico</b>	<b>Marco temporal</b>	<b>Marco espacial</b>	<b>Marco social</b>
Masacre de las Bananeras	1928, periodo de hegemonia conservadora	Costa Atlántica: departamento del Magdalena	Sindicalistas y agentes del Estado colombiano
La Violencia	1948	Los Santanderes, Valle del Cauca, Tolima y los Llanos Orientales	Simpatizantes del Partido Liberal Colombiano (PLC), los Chulavitas y los Pájaros

Citando estos casos, las regularidades que se encontraron es que frente al ejercicio de la violencia en el sector rural en el marco del conflicto armado en Colombia predominaron las persecuciones hacia un enemigo que eran los sindicalistas, los adscritos y simpatizantes del Partido Liberal Colombiano y los miembros de las guerrillas. Estas persecuciones atendieron, al menos se puede decir que así fue desde el discurso victorioso de la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría, a un ataque a todo aquel y aquello que tuviera relación con el comunismo, ya fueran los sindicatos o los grupos guerrilleros y asociaciones liberales.

Fue así como se generaron unas dinámicas de ejercicio de la violencia en el territorio colombiano, especialmente en las zonas rurales. En palabras de Arendt, poco a poco la violencia fue escalando y no solo significó la fractura de la cotidianidad, sino que también gestionó unos cambios y ejercicios de soberanía que se dieron en los territorios en los que se desarrolló con mayor fuerza la confrontación. Frente al papel que tuvo el Estado colombiano Fals (2000) señaló:

---

• *Civilización 9 grupo*. Ed. Norma.

[Que] podemos concluir que el modelo vertical autosuficiente y mecanicista de Estado nación, asociado al imaginario newtoniano de espacio-tiempo como un bloque estático e intangible ha limitado la comprensión de los procesos sociales de base implicados en el ordenamiento de los territorios. Como diría Henri Lefevre (tal modelo es una forma de violencia dirigida al espacio). (p. 47)

En el marco de esta investigación los aportes que se dan desde la categoría de *territorio* se pueden condensar en reconocer el territorio como esa construcción de complejas relaciones existentes entre el espacio geográfico y la sociedad. Es decir, no solo hay que considerar que la población habita un espacio geográfico, sino que ella establece una relación con el territorio que habita, a lo cual se le denomina *procesos de territorialización* donde tanto el sentido de la existencia como del establecimiento de marcos de convivencia tienen un carácter cambiante y se transforman con el paso del tiempo.

Lo anterior se refleja en el territorio con la espacialización del conflicto y del ejercicio de la violencia. Esto quiere decir que el vínculo, tal como lo señalaba Nora (1984) en *El lugar de memoria*, se funda también desde un ejercicio de violencia que tiene diferentes manifestaciones que se han mantenido o han cambiado en el tiempo, pues en la interpretación del territorio como un espacio de tensión-disputa se deduce que el poder configura intereses que se traducen en prácticas de desterritorialización, esto es, un ejercicio de la violencia contra el territorio y sus habitantes.

Siendo así todo lo que sucediera en el territorio se configura como parte de la narrativa, pues el territorio es la espacialización de la experiencia del sujeto en el espacio, lo que permite la construcción de narrativas que definen los valores, el pasado y al otro en relación con su espacio

vital. Entonces el territorio no solo agencia el derecho a existir, sino también el derecho a narrar desde donde se convoca la emocionalidad del sujeto en la experiencia que tiene en él.

En cuanto a la relación con la historia reciente se puede decir que en la experiencia de enseñanza y aprendizaje se articula la dimensión territorial-espacial desde los siguientes ejes:

- El territorio como un marco para la recordación de acontecimientos: se reconoce qué sucedió y dónde sucedieron los hechos.
- El territorio como reconocimiento de las escalas que ha tenido el impacto generado por los problemas: hay niveles de impacto, teniendo en cuenta los aportes de Velásquez, que tienen larga duración y ello caracteriza y diferencia los hechos abordados, dado que no se puede hablar del mismo conflicto armado interno en todos los territorios.
- El territorio como escenario de convergencia de actores civiles y armados: hay un ejercicio del daño dada cierta lógica militar que se reflejó en acciones como masacres, magnicidios y que tienen cierta visibilidad.

### **3.3.3 Violencia política en la enseñanza de la historia reciente**

Los aportes encontrados sobre la categoría de *violencia* que se generan para el desarrollo de este trabajo reconocen las prácticas desde la no revictimización para lograr un acercamiento a los hechos de violencia que se cometieron en el pasado, y de esa forma poder construir desde las narrativas sobre el pasado reciente las demandas de justicia, verdad y reparación que se configuran en nuevos escenarios para la vida. Ello permitió el acercamiento a la categoría de *violencia política*, reconociendo las narrativas de aquellos que vivieron ciertos acontecimientos y que vinculan activamente la experiencia para poder dimensionar el daño sin estigmatizar, sino para comprender desde una mirada amplia las secuelas que se generan para el sujeto y la sociedad en el marco de un hecho de violencia política.



Ahora bien, para hablar de la violencia política primero hay que definir el término de *violencia*, para lo cual se tomaron los aportes de Blair (2009), quien conceptualizó que el concepto de “*violencia* puede referirse simplemente a la fuerza física empleada para causar daño, [y] a un nivel moral denota el uso, éticamente, inaceptable de la fuerza física para dañar otra persona” (p. 20). Este término también tiene una connotación moral que se materializa en otras prácticas y escenarios como la política, lo social, lo sexual, lo simbólico, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior y las anotaciones hechas por los autores Correa y Díaz (2012), hay que cambiar la perspectiva desde la cual el ejercicio de la violencia se considera algo ajeno al sujeto o a las sociedades, pues:

La violencia no constituye un evento patológico, exógeno o ajeno al devenir de las sociedades o a su existencia colectiva; por el contrario, es un fenómeno que acompaña el desenvolvimiento de las relaciones en su más amplio espectro, tanto en la órbita de lo privado como en la de lo público. (p. 22)

Entonces la violencia se configura como un constituyente en la relación social que afecta las interacciones sociales. Su carácter múltiple lo que indica es que la violencia tiene la capacidad de adaptarse a cualquier entorno social, por lo que reconocer que esta tiene un origen es abordar el fenómeno de la violencia desde una perspectiva limitante. La violencia es compleja y multiforme, “quizá porque, como lo señaló Jacques Sémelin, no existe una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia. Ella tiene numerosas caras, fruto de procesos distintos” (Blair, 2009, p. 10).

El concepto de *violencia* tiene otro orden y es el relacionado con las escalas de lo local, lo nacional y lo global, lo que permite caracterizar los escenarios de reproducción de la violencia:

Hoy día, al igual que en otras latitudes, las estructuras de la violencia en Colombia migran de forma, dependiendo del escenario. De una masacre a una golpiza del marido, padre o madre; de una pelea entre vecinos a un enfrentamiento con arma blanca que involucra a los jóvenes de una escuela. (Barreira et al., 2013, p. 13)

Con respecto a este fenómeno, la teórica política Arendt (1970) preguntaba si “¿los seres humanos deben ser tan viles que son incapaces de actuar humanamente a menos que sean acicateados y, por lo tanto, obligados por su propio dolor cuando ven sufrir a los demás?” (p. 25). Tal vez al igual ella muchos se planteen las mismas cuestiones, pues la experiencia del dolor y la visualización del sufrimiento se convierten una posibilidad para pensar humanamente el pasado. Pero esa mirada, cabe anotar, debe asumir formas de apropiación para evitar el vínculo entre el recuerdo y la experiencia traumática, es decir, para que el acto de recordar no se termine transformando en una negación y un detonante del dolor.

En este escenario la narrativa configura y orienta la mirada frente a lo acontecido, lo que contribuye desde el ejercicio pedagógico a la producción de nuevas narrativas que son alimentadas por la ética del cuidado y el respeto a la vida. Desde los aportes de Todorov (2000) ello se entiende de la siguiente manera: hay que ser responsable con el acercamiento al dolor, pues este no se puede constituir tampoco como la única forma de entrar en contacto con el pasado o con hechos concretos que hacen parte de este, porque ello pone en juego formas rotulantes y estigmatizadoras que clasifican al otro con una forma de ser y pensar determinada y al mismo tiempo termina convirtiendo ese pasado en el hecho definitorio para que ese sujeto sea leído por los otros como un víctima, un desplazado o un reinsertado de forma única y permanente, negándole así cualquier posibilidad de existir.

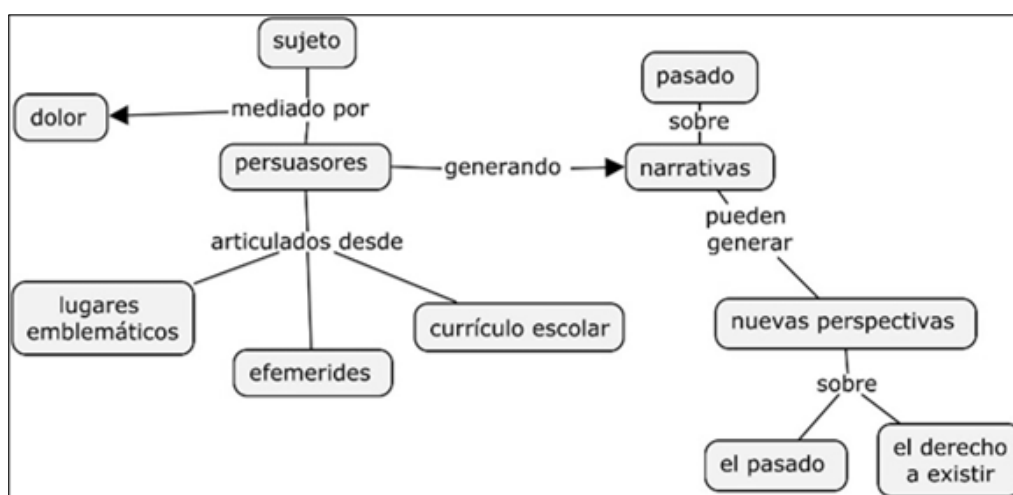
Con el propósito de ahondar en la comprensión de la relación que existe entre el sujeto y la experiencia violenta Arendt (1990) consideró que “la antítesis de la compasión no es la envidia, sino la crueldad que no es un sentimiento menor que la compasión, pues es una perversión, un sentimiento de placer allí donde debería sentirse dolor” (p. 26).

Es pertinente advertir, con relación a este componente, que en la articulación de la enseñanza de la historia reciente en la escuela se debe reconocer y caracterizar en el aula cuáles son los propósitos de acercar a los estudiantes al conocimiento de los hechos violentos ocurridos en el pasado donde se hace un registro de prácticas crueles (ej.: desmembramiento, fusilamiento, delitos sexuales, entre otras). Si este acercamiento se propicia para hacer que los estudiantes sientan dolor porque se considera que solo así es posible redefinir la mirada del estudiante, lo único que se puede lograr es hacer apología del horror que es precisamente lo que se debe evitar. Es por eso por lo que se debe preguntar por ese propósito, pues, en síntesis, la enseñanza de la historia reciente en la escuela debe ser una educación responsable con el recuerdo y la experiencia de dolor cuando sea asumida y confrontada, además de orientarse a la promoción de valores de esperanza y motivación por la transformación del futuro.

En la comprensión del pasado reciente de Colombia desde la escuela, el cual ha estado marcado por la violencia, el dolor se configura como una dimensión para comprender ese pasado, pero el imperativo no puede enfocarse en generar ambientes de dolor. En la formación de la subjetividad-alteridad se debe abrir un espacio para la esperanza, no para ocultar el pasado, sino para contribuir a la lectura de lecciones ejemplares. Esto, en palabras de Nora (1984), específicamente se da en el reconocimiento de lógicas situadas donde, en el marco del ejercicio de poder, se justificaron acciones que atentaron contra la vida, las ideas y las narraciones.

Frente a estas prácticas violentas el papel de la escuela se debe basar en reconocer desde sus prácticas pedagógicas en las Ciencias Sociales el papel de los persuasores (ver Figura 6) como estructuras de recordación y en las que el sujeto escolar genera narrativas del pasado, en este caso, sobre los lugares emblemáticos donde ciertos hechos fueron el escenario de ruptura de la cotidianidad y que al articularse a la enseñanza de las Ciencias Sociales permiten acercar al sujeto a la historia.

Figura 6. Mediaciones del sujeto desde la perspectiva de Arendt



También debe reconocer desde sus prácticas pedagógicas en las Ciencias Sociales las efemerides que son aquellas fechas que son instauradas para la recordación, las cuales se constituyen en escenarios de reflexión sobre los aportes éticos o las memorias ejemplares que es necesario resaltar en la apropiación del derecho a la vida y el respeto a la diversidad. Asimismo, debe incluir en el currículo esos conocimientos que contribuyen a la definición de fines formativos, donde se debe articular la alteridad y el respeto por la vida evitando caer en el ejercicio de prácticas de violencia y de estigmatización de las víctimas al abordarse hechos de dolor.

En cuanto a la categoría de sujeto, este, en el encuentro con los persuasores, genera narrativas y nuevas perspectivas frente al pasado y al derecho a existir. Desde ahí se posiciona la posibilidad de transformación de las prácticas y de las miradas de la realidad y el pasado reciente, acciones que propenden por la construcción de referentes para que el recuerdo evite la estigmatización y la negación o invisibilización de otras voces, otros sujetos y otros dolores en la comprensión de un pasado que ha sido permeado en sus hechos por la violencia sociopolítica.

Retomando el caso colombiano en particular, sobre la temporalidad de la violencia vista desde la escuela que es tomada por la enseñanza de las Ciencias Sociales y al tejer puentes con el conflicto armado vía currículo, hay que reconocer cuáles fueron los hechos acontecidos que se configuraron con el ejercicio de acciones que atentan contra el derecho a existir de los sujetos que para el caso colombiano son las víctimas del conflicto. En un proceso reciente las víctimas, gracias a las narrativas que han permitido escuchar otras voces, han empezado a ser visibilizadas en el reconocimiento de una historia de dolor que estuvo enmarcada en un contexto espacial, temporal, económico, cultural y político concreto.

En el marco de la violencia ejercida en el conflicto armado en Colombia el Estado ha recurrido al uso de la violencia para ejercer poder, regular las relaciones sociales y garantizar la legitimidad. En línea con lo anterior, Gurmendi, citada por Giraldo (2015), denunciaba que “eran los Estados los que protegían y violaban los derechos humanos. [La autora] también denunció cómo la lucha contra el terrorismo había llevado a los Estados a desconocer numerosos tratados internacionales de derechos humanos” (p. 414).

A lo largo de la historia de Colombia se puede identificar cuáles son las regulaciones, como la acción política-partidista, que en el marco del conflicto permitieron definir quién acataba al Estado o quién era su detractor. Y al identificar a cada uno de los actores del conflicto

sobre la figura del opositor/detractor era sobre quien recaía el peso del ejercicio del poder y donde se configuró la violencia política ejercida, sus prácticas, discursos y ejercicios del terror.

Frente a la relación que la noción de violencia política tiene con el Estado el Centro de Investigación y Educación Popular [Cinep] (2008) definió la violencia política:

[Como] aquella ejercida como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir o destruir un modelo de Estado o de sociedad; o también para destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural o ideológica, esté o no organizado. (p. 1)

Es relevante señalar aquí que los hechos históricos relacionados con el conflicto armado colombiano, vistos desde los intereses de esta investigación, tienen un vínculo con la violencia política y el Estado que en aras de su legitimidad y mantenimiento implementó estrategias de control, discriminación, persecución y expropiación a aquellos que fueron señalados como opositores de un régimen político en diferentes regiones y distintos sectores de la población de Colombia en el siglo XX.

Para continuar con la comprensión del fenómeno de la violencia política, a fin de poder tener una apropiación conceptual-ética de la noción desde la experiencia en el aula es pertinente reconocer:

El hecho de que ya no hay violencia, sino violencias. [Particularmente] al lado de la violencia política hay una violencia socioeconómica, una violencia sobre los territorios y, finalmente, una violencia sociocultural por la defensa del orden moral o social o por el derecho a la diferencia. (Blair, 2009, p. 26)

En el caso concreto de la escuela, cuando se integra el concepto de *violencia política* en la enseñanza de las Ciencias Sociales es necesario articularlo a los hechos y a los territorios para poder generar en esa experiencia unas narrativas frente a su comprensión. Siguiendo lo dicho por Oslender (2008), al hacer esta articulación se encontraría:

La producción de “paisajes de miedo”, [pues] la aplicación continua del terror en una región por parte de los actores armados produce paisajes de miedo. Estos paisajes frecuentemente son visibles en las huellas dejadas atrás como, por ejemplo, casas destruidas y quemadas, huecos de balas o graffiti en las paredes, o plantaciones arrasadas o quemadas. Estos paisajes de miedo también son evidentes en los espacios vacíos (o vaciados) creados cuando los pobladores huyen, y abandonan sus casas y pueblos por temor de persecución y masacres. (p. 1)

Lo que incide en que la articulación y la comprensión de la violencia política enmarcada en el conflicto armado colombiano se refleja no solo en los cuerpos, sino también en los territorios como prácticas situadas y en los movimientos de la población que se dan dentro de ese espacio geográfico, de ahí la existencia de estos paisajes de miedo. Esos tópicos generan regularidades que pueden facilitar la comprensión de la violencia política como catalizador de cambios anudado a unos intereses de poder hegemónico de ciertos actores sobre otras poblaciones.

Ahondando en la interrelación que tiene la violencia política con otros elementos, prácticas y actores es pertinente traer a este punto de la investigación el texto citado en el párrafo siguiente escrito por Blair (2009) en *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*:

Hoy creo que no es solo la fuerza de las armas lo que caracteriza la violencia propia del conflicto político; en ella están, y de manera importante, otras “violencias” y/u otras formas de violencia como el terror y la crueldad, generados a partir de amenazas, rumores, intimidaciones produciendo más violencia. O, en todo caso, lo que yo llamaría una violencia más profunda: no solo la que se queda en la dimensión física de los cuerpos, sino la que afecta otros aspectos en la subjetividad de los individuos y de las sociedades: ya no solo sus cuerpos sino sus espacios vitales, sus significaciones, el sentido de su orden. (p. 31)

En consecuencia, dentro de esta red no se puede aislar ni al sujeto en su dimensión corporal y de vinculación a un territorio y a un universo simbólico y, en este punto, mucho menos se puede aislar el valor de las víctimas y los victimarios, así como también de sus testimonios. Solo así, vinculándolos, es posible lograr una comprensión ética del concepto de *violencia política*, puesto que incluir todas estas voces permite leer los impactos de larga duración que ha tenido la violencia política en el país; lectura que con la circulación de diferentes narrativas, especialmente de los testimonios contados por las víctimas del conflicto, se pueden traducir en lecciones sobre los principios de *no matarás*, de *la no repetición*, de *nunca más* y de *basta ya*. Estas lecciones se fundamentan desde los aportes hechos por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición (CEV) de Colombia, tal como lo señaló el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (Indepaz) (s.f.) en *Garantías de no repetición* al afirmar:

[Que] para la construcción de paz es [necesario] partir del reconocimiento de la existencia del conflicto armado y desde las iniciativas sociales [hacer] rediseños institucionales hasta [llegar a] las soluciones negociadas y las transformaciones estructurales,



socioeconómicas, políticas e institucionales que son necesarias para una paz sostenible.

(p. 14)

Significa lo anterior que se hace necesario que los procesos de violencia se conviertan en un objeto de estudio y de saber escolar desde la enseñanza de la historia para poder comprender, desde la formación de este vínculo entre la escuela y la historia, el pasado violento que ha vivido Colombia. Este elemento se articula con la memoria ejemplar de la que habla Todorov (2000) cuando se hace del ejercicio de recordación con un propósito aleccionador para la construcción de las lecciones y de los aprendizajes sobre el pasado, donde los sujetos reconocen su posibilidad de contribuir a la apuesta por la paz en Colombia teniendo en cuenta ese pasado marcado por la violencia.

Esta ruta puede ser una forma de construir desde la escuela el ejercicio del deber de memoria, esto es, una construcción ética sobre la historia reciente del conflicto armado colombiano. Desde ahí se aprenderán las lecciones que desde el presente generarán acciones para el presente y la construcción del futuro orientadas a garantizar el respeto y la promoción de los derechos a existir, a narrar y a recordar como parte de una cultura de paz y convivencia. Si bien este es un objetivo complejo, desde el ejercicio en las aulas es posible poner a circular en la órbita del discurso pedagógico el sentido de la formación, la enseñanza y el currículo hacia la construcción de paz.

Cabe anotar aquí que la construcción de paz también se fundamenta en las garantías de no repetición. Lo que desde el enfoque de la CEV en Colombia considera “acciones, procesos y recomendaciones que contribuyen a sentar las bases para que no se repita el conflicto armado interno, sus causas y sus graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario” (Indepaz, s.f., p. 6). Es importante hacer hincapié en la no repetición

porque esta contribuye el ser y hacer de la presente tesis, teniendo en cuenta que se enmarca dentro de las acciones encaminadas hacia la construcción de ambientes de aprendizaje que desde el aula renozcan el conflicto armado, sus características y las posibilidades que la sociedad colombiana puede gestar como país para la vivencia de una cultura de paz.

Se puede ver en la exposición anterior cómo la producción de narrativas posibilita la construcción de esas memorias ejemplares, donde de la contemplación del escenario del dolor pasa a ser la construcción de escenarios de verdad y conciliación. En este contexto de aprendizaje de la historia reciente la no repetición se puede reconocer desde el aula en la construcción de ambientes de aprendizaje que reconozcan la pluralidad de voces, posturas y preocupaciones frente a la comprensión de la violencia en Colombia. Y, en ese sentido, la escuela puede contribuir en ese proceso para tener acceso a la verdad y desde allí construir narrativas que gesten ideas para la búsqueda constante de la paz y la convivencia pacífica en la sociedad colombiana.

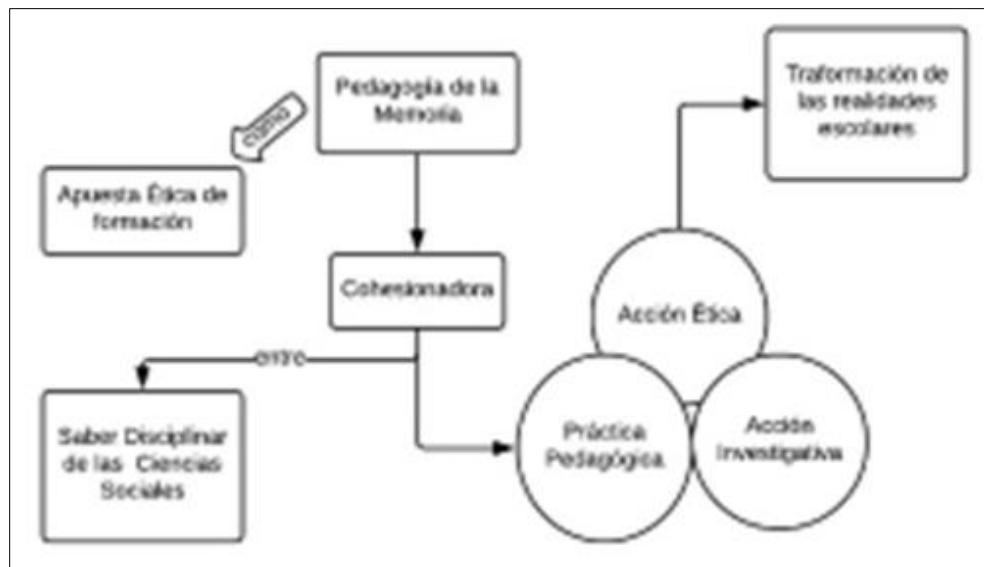
### **3.4 Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente<sup>8</sup>**

La pedagogía de la memoria como apuesta ética de formación política, al entrar en diálogo con la escuela y en particular con la enseñanza de la historia reciente, delimita unos escenarios de acción pedagógica e investigativa que fundamentan prácticas pedagógicas para la enseñanza de la historia reciente.

---

<sup>8</sup> Agradecimiento especial al profesor Jorge Aponte por su colaboración en esta entrevista. En la actualidad Jorge Aponte es docente de las universidades Pedagógica y Distrital. Cuenta con experiencia en el campo de Investigación sobre Configuración de la Memoria Social. Orienta el proyecto pedagógico en las licenciaturas en Ciencias Sociales en las dos universidades con orientación teórica y metodológica desde la memoria social, el conflicto armado y la violencia política.

Figura 7. Aportes de la pedagogía de la memoria al campo de análisis



Los elementos que se muestran en la Figura 7 dan el carácter de cohesionador a la pedagogía de la memoria frente al saber disciplinar de las Ciencias Sociales vía enseñanza de la historia reciente, la formación y apuesta ética y la necesidad de la transformación de la práctica pedagógica.

De conformidad con la ruta de análisis propuesta en la Figura 7, para caracterizar el campo de las motivaciones del maestro y el enlace entre las Ciencias Sociales y la práctica pedagógica es necesario señalar la experiencia de su configuración, donde es precisamente la apuesta ética ese campo de configuración del sentido de las prácticas pedagógicas. Sobre este particular, Aponte (2015) señaló en entrevista lo siguiente:

Pues, una primera condición, [fue] mi ubicación en el tiempo histórico que me tocó vivir, [este es], el escenario histórico de violencia política del conflicto armado, de lo que pasaba en la universidad. Entonces siempre tuve la posición desde el pregrado que quería ser profesor de Ciencias Sociales en la escuela inicialmente, para... suena utópico, romántico...“para cambiar el mundo”.

En mi formación docente, desde la educación se permite formar sujetos que transformen la realidad y entonces me parece que un profesor de Sociales, sobre todo, aunque de otras áreas también, pero un profesor de Sociales sobre todo no puede tener una práctica de enseñanza por fuera de ese marco histórico, es más, no debería, porque entonces ¿qué está haciendo?, independiente del tema que esté trabajando, pero si no tiene en cuenta que los sujetos históricos con los que está trabajando en la escuela o en otro escenario educativo están en ese marco histórico [que] también que les afecta directa o implícitamente. (p. 1)

En este apartado hay que señalar cómo se configura una apuesta ética desde el maestro, y en esta configuración en la presente investigación se han encontrado tres elementos. El primer elemento se relaciona con el reconocimiento del contexto histórico donde se manifiestan estas relaciones/tensiones entre los actores sociales del conflicto que, en el caso colombiano, permite la comprensión inicial de una problemática. Por ende, se trata de una situación que convoca a la ética, es decir, es una situación que se hace necesario transformar, pues hay una mirada crítica de la realidad que posibilita la construcción de escenarios de cambio social. El segundo elemento es leer el tiempo presente como construcción de compromisos para hacer del ejercicio de aprendizaje del mundo y de sus problemáticas un aprendizaje que permita formular escenarios de

cambio. Y el tercer elemento se relaciona con el reconocimiento de la producción discursiva de las Ciencias Sociales como eje de análisis de la realidad. En palabras de Aponte (2015):

Cuando ya entiendo las dinámicas discursivas del campo y la didáctica de las Ciencias Sociales en Colombia empiezo a encontrar que hay algunas apuestas para trabajar lo histórico, lo geográfico u otras disciplinas así por separado, pero no hay una apuesta por pensar las Ciencias Sociales alrededor de problemas más allá de lo que fue mi formación en pregrado, que sí estaba pensada a partir de problemas, pero a la escuela no la encuentro. Entonces yo empiezo a construir a partir de otras lecturas [y] de compartir la experiencia con otros compañeros de esa época de formación, pues, empiezo a construir mi propio criterio sobre el papel de las Ciencias Sociales en la escuela. (p. 1)

Para reconocer la potencia que tiene la pedagogía de la memoria para la construcción de ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente hay que tener en cuenta que es necesario hacer un abordaje desde la producción disciplinar de las Ciencias Sociales y de sus categorías que fundamentan la comprensión de la realidad social. En este punto, para ello la presente tesis ha acogido los conceptos de *memoria*, *territorio* y *violencia política* como ejes conceptuales que articulados a la enseñanza de la historia reciente están motivados por una apuesta ética de formación que se orienta a la comprensión del pasado reciente de Colombia marcado por la configuración de ecologías violentas (Vélez et al., 2017).

La noción de *memoria* se tomó por ser esta un escenario donde la recordación del pasado se traduce en el ejercicio activo tanto de la memoria como de la construcción de posturas, aportes y compromisos frente la necesidad de una cultura de la paz, el reconocimiento de la alteridad y el respeto a la vida. El concepto de *territorio* se tomó porque este se inscribe como la tierra en Colombia que es el soporte vital de las comunidades, el cual pasa a ser un objeto de conflicto en

la historia reciente del país que se traduce en prácticas de persecución, masacres y despojo; entonces desde la enseñanza de la historia reciente es posible abordar el problema agrario y su relación con la violencia partidista y la formación de las guerrillas. Y la noción de *violencia política* se tomó desde una mirada que permitió reconocer los contextos en los que se dio el ejercicio de la negación de la vida amparado en el discurso del bipartidismo y hechos violentos como la persecución política a los ejercicios de oposición ideológica al Estado colombiano, contexto que orientó los intereses de esta tesis para dinamizar unos procesos de formación y de producción narrativa frente al pasado reciente de Colombia.

La acción investigativa en el aula presenta aquí un papel focal, tal como lo afirmó Raggio (2004) en *La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula*:

[Dado que] la memoria es el presente del pasado y no puede constituirse en forma independiente de los dilemas del tiempo desde el cual es elaborada. Apropiarse significativamente del pasado marcado por la experiencia del terrorismo de Estado y del autoritarismo implica asumir el desafío del conflicto por el que hoy está atravesada su memoria. (p. 7)

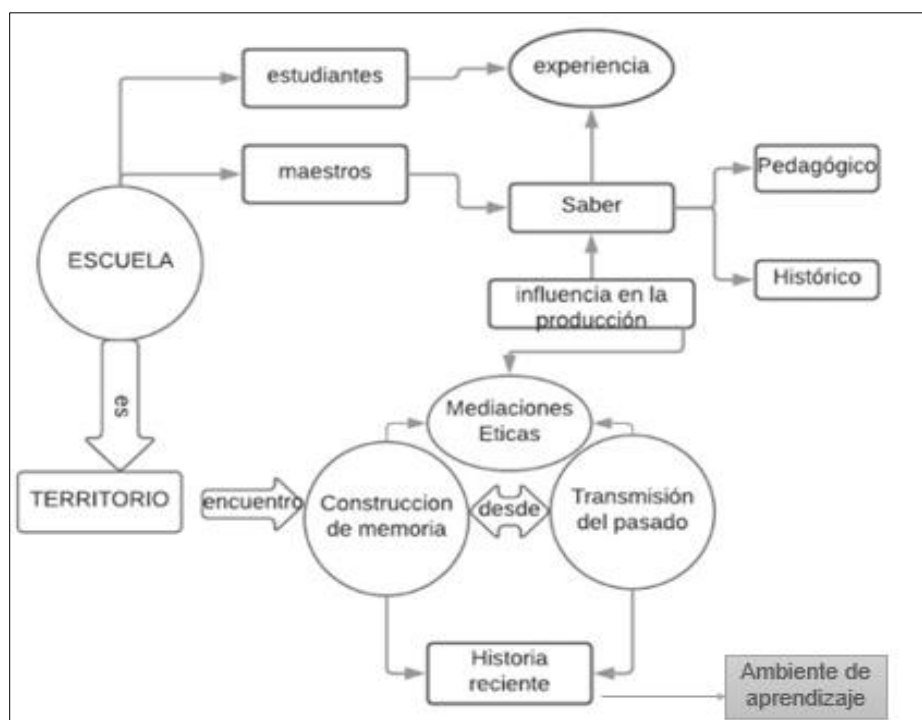
Lo anterior quiere decir que el desafío del aula consiste en reconocer el carácter crítico que tiene la comprensión del pasado reciente como posibilidad ética de reconstrucción de las relaciones sociales en el marco del ejercicio de la violencia en Colombia. Siendo así el ejercicio de la enseñanza de la historia reciente no busca invisibilizar las prácticas llevadas a cabo ni los actores que participaron en la confrontación, ni mucho menos los discursos que se manejaron en el marco del conflicto armado interno; lo que sí busca es reelaborar lecturas y generar diálogos para que el sentido del pasado pueda hacer el tránsito de ese carácter hegemónico y monofónico que ha mantenido por años a tener un carácter crítico y polifónico. De esa manera se contribuirá

al desarrollo del pensamiento histórico en las comunidades de aprendizaje, pues mediante la reflexión continua es posible confrontar al tiempo, cuestionar sus lecturas y vislumbrar posibles escenarios de transformación de las relaciones sociales en Colombia.

Si bien desde sus escuelas Colombia ha generado prácticas de memoria con la enseñanza de la historia, como bien lo señalaba Raggio (2004), esa “historia enseñada se configuró así como memoria, pero una memoria concebida como cuestión de Estado” (p. 2), pues han sido constituyentes de su ejercicio. No obstante, es preciso reconocer que en materia de historia reciente desde las aulas las experiencias escolares poco a poco han empezado a tener espacios de visibilización y socialización, y así se ha configurado lentamente un campo de conocimiento frente a los estudios de memoria, historia reciente, conflicto armado y construcción de paz. Por consiguiente, lo que se observa es que la escuela ha empezado a decir “presente” en el panorama académico y social frente a la reflexión de esta nueva emergencia que surge en el marco del posacuerdo de paz firmado en el año 2016 y la construcción de paz en Colombia; pues, de acuerdo con Raggio (2004), “el silencio no es olvido, también es memoria; en la escuela puede pensarse este silencio en términos de “currículum oculto” (p. 4).

Si durante años en la escuela colombiana no se abordó el conflicto armado interno como un problema de reflexión, no solo curricular, sino también pedagógico, fue por aquella política de memoria que no dio a este fenómeno social la visibilidad y la potencia para ser trabajado desde las aulas. Pero atendiendo a la circulación de la historia reciente lo que se ha evidenciado es que este papel de la memoria escolar se ha abierto y ha conllevado a que las iniciativas de memoria sean puestas a la orden del día como preocupación de los maestros.

Figura 8. Las iniciativas de memoria en la escuela y la enseñanza de la historia reciente



Las iniciativas de enseñanza de la historia reciente se concretan en el tránsito que se muestra en la Figura 8 y que se explican a continuación mediante el anterior esquema, donde las categorías que se muestran en la figura se han resaltado en cursiva para una mejor comprensión del esquema:

La escuela se configura como territorio en clave de mediaciones-relaciones entre el contexto, el maestro, los estudiantes y el saber. El maestro teniendo en cuenta su formación



universitaria en *pedagogía* desde las *Ciencias Sociales* y la *Historia* está mediado por la comprensión de un saber pedagógico (*discurso frente a la educación, la enseñanza y el aprendizaje*) y el saber histórico relacionado con las disciplinas sociales (*objeto de estudio*), la sociedad, el espacio geográfico, la cultura y la política.

Con esa configuración de saber *de carácter cambiante* el maestro se adapta a los nuevos intereses de interpretación de la realidad social (*historia reciente: conflicto armado colombiano*) que tiene una mediación ética desde la alteridad y el deber de memoria. La preocupación ahora se configura en ¿cómo hacer esa construcción de memoria? Al respecto, Rodríguez y Herrera (1998) indicaron que “a los docentes también les interesan los aspectos específicos del significado y las acciones locales que son la materia vital de la práctica cotidiana en el aula” (p. 47). Entonces se generan preocupaciones sobre cómo construir estrategias para la reflexión acerca del pasado reciente y cómo ponerla en diálogo con los estudiantes de acuerdo con sus experiencias y creencias sobre ese pasado reciente del país.

La experiencia vivencial de la comunidad de aprendizaje (*estudiantes*), su familia y su grupo de pertenencia supone también una forma de aproximarse al pasado y establece unos presupuestos al acto de aprendizaje escolar (Raggio, 2004). Lo anterior debe ser tenido en cuenta por el maestro para poder hacer de las estrategias empleadas y las actividades realizadas espacios de reflexión y diálogo, y no ejercicios de adoctrinamiento sobre los siguientes aspectos:

- Sacralización/apologías al dolor.
- Revictimización de las víctimas y pauperización/ejercicios de lástima por las víctimas.
- Reconocer en la muerte el ejercicio de justicia frente a ciertos actores del conflicto armado colombiano.

Según Ortega et al. (2016) la historia reciente de Colombia está marcada por diferentes hitos que han constituido una serie de rupturas en la cultura y la política nacional. Es por eso por lo que en el contexto de la violencia política que ha vivido el país el reconocimiento de la historia reciente implica reconocer esas fracturas como referentes de análisis para comprender cómo el dolor y la violencia se configuraron en ejes de la organización social, política, cultural y territorial en Colombia. Girón (2016), citando a Castillejo, mencionó que esta acción del pensamiento reflexivo implica “habitar en la fractura”, esto significa:

Atrevemos a ser agentes de cambio político, socioeconómico y cultural en y desde el ámbito educativo, asumiendo el rol de docentes e investigadores en el aula de clase y otros escenarios de formación y trabajo de campo, sin tener que escindir el conocimiento teórico que hemos adquirido y que consideramos pertinente transmitir desde una perspectiva disciplinar, de las experiencias vitales que han configurado nuestra manera única y original de ver el mundo. (p. 61)

Llegado este punto se debe realizar este enlace entre la enseñanza de la historia reciente como el ejercicio del deber de memoria desde la escuela, el cual abre más posibilidades a la construcción de nuevas iniciativas de memoria. Para el caso del presente trabajo se genera una apuesta pedagógica desde el ambiente de aprendizaje que es el punto de encuentro desde la caracterización de la política educativa (lineamientos y cátedras), esto es, la producción disciplinar de las Ciencias Sociales sobre la comprensión del conflicto armado colombiano desde las categorías de memoria, territorio, violencia política y el contexto de la institución.

Estos elementos otorgan una identidad a la experiencia como una apuesta que responde a unos intereses de conocimiento que se traducen en la construcción de experiencias desde la enseñanza de la historia reciente que, en palabras de Franco y Levín (2007), contribuyen a la

difusión de saberes más accesibles y atractivos para un público más amplio. Sin embargo, es necesario que exista ese vínculo dialogante entre la memoria y la historia para enriquecer la mirada de la experiencia social para la construcción del saber histórico.

### **Capítulo 3. Análisis de la experiencia pedagógica: ambiente de aprendizaje e historia reciente**

En este capítulo se buscó describir el diseño y la implementación de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en la Educación Básica, específicamente para los grados sexto y séptimo del Colegio Cundinamarca IED. Dado que la reconstrucción y el análisis de la práctica pedagógica desde la escuela es posibilitadora de la construcción de conocimiento social en tanto que este se caracteriza por ser un transformador y reconocedor del contexto, y es esta precisamente la apuesta crítica que se hace en el plano pedagógico desde la enseñanza de la historia reciente mediante los ambientes de aprendizaje.

La presente investigación ha estructurado el concepto de *ambiente* desde la construcción de múltiples relaciones, entendiendo que “el ambiente se deriva de la acción del hombre con el entorno natural que lo rodea” (Castro et al. 2017, p. 25). A nivel escolar y pedagógico, la red de relaciones que se estructuraron en esta experiencia se puede definir a partir de los aportes hechos por Charry y Galeano (2012), quienes afirmaron:

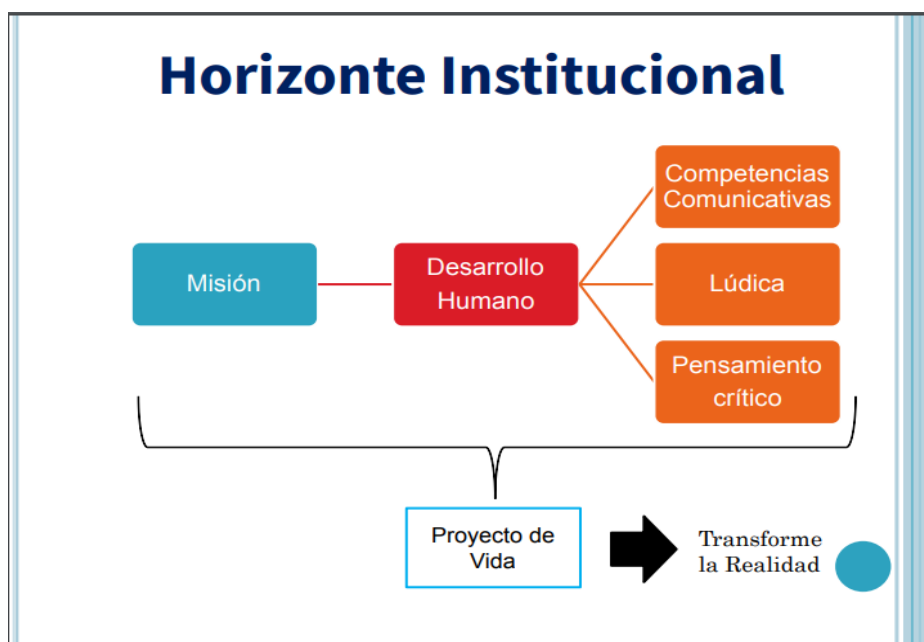
[Que] estos ambientes materializan el Proyecto Educativo Institucional [PEI] en la medida en que ponen en acto los engranajes educativos para alcanzar los propósitos de

formación que el PEI formula y, por esto, los ambientes concretan los diferentes acuerdos realizados en la implementación de la reorganización curricular por ciclos, llevando a la realidad las transformaciones pedagógicas. (p. 28)

Por ello es importante señalar cómo se cohesiona el PEI del Colegio Cundinamarca IED con la política educativa de la ciudad de Bogotá inscrita desde los postulados del desarrollo humano, para así poder definir el ambiente de aprendizaje como la apuesta pedagógica para la comprensión de la historia del conflicto armado colombiano, e identificar cómo ello genera unas contribuciones tanto a nivel pedagógico, como a nivel investigativo y disciplinar.

El PEI del Colegio Cundinamarca IED se fundamenta en los componentes que se muestran en la siguiente figura:

Figura 9. Horizonte institucional trazado en el PEI del Colegio Cundinamarca IED



El horizonte institucional que orienta el PEI del Colegio Cundinamarca IED y su misión es el desarrollo humano. Ello tiene unos antecedentes que son tomados desde la mirada de la Política Educativa 2008-2012 definida para las instituciones educativas de Bogotá:

[La cual] recoge los aspectos centrales del proceso de Reorganización Curricular por Ciclos (RCC) adelantado en Bogotá durante el [periodo] 2008-2012, y establece puntos de conexión con la apuesta política de la Bogotá Humana. Esto implica, en el marco de la RCC, materializar ambientes de aprendizaje con un alto componente de desarrollo humano. Lo que significa pasar de la inercia que provoca privilegiar lo cognitivo (educación tradicional) al ejercicio orientado que invita a la tríada (familia-escuela-sociedad) a pensar en posibilidades que motiven, que dispongan y que prioricen los aspectos cognitivo, socioafectivo y físico-creativo. (Charry y Galeano, 2012, p. 4)

De acuerdo con lo anterior, toma preponderancia en este punto el concepto de *desarrollo humano*, el cual, en el presente trabajo, es abordado desde la definición que da la Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (1990) que lo conceptualizó:

[Como] un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo, lo que Adam Smith llamó la capacidad de interactuar con otros sin sentirse “avergonzado de aparecer en público”. (p. 33)

Entonces la relación existente entre las categorías de desarrollo humano y ambientes de aprendizaje como elementos de una política educativa define que la educación pública se ha de inscribir en el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), donde se plantea la necesidad de erradicar la pobreza y fomentar el desarrollo en todos los niveles para cualificar y dignificar la vida. Pero ello no es posible si no se cierra o al menos disminuye significativamente la brecha social y ambiental que pone en peligro la vida de las sociedades.

Es en este punto donde el desarrollo humano se inscribe como una apuesta que debe ponerse en ejercicio desde la escuela para el alcance de la calidad, pero no vista únicamente desde lo académico, pues ese logro en lo académico y toda acción que se desarrolló en esa línea (desarrollo humano) debe traducirse en acciones de mejora que afecten positivamente a las comunidades en sus dimensiones sociales, culturales, emocionales y de acceso al conocimiento. De esa manera la escuela es verdaderamente, en la praxis social, un agente que contribuye a la transformación de la sociedad.

Aquí, la reorganización curricular por ciclos es el enclave que permitirá gestionar, tramitar e implementar esos cambios que requiere la educación en el siglo XXI. En el marco de las transformaciones planteadas para la ciudad de Bogotá desde el año 2008 esta se define de la siguiente forma:

La reorganización escolar por ciclos educativos que se propone desarrollar la Secretaría de Educación de Bogotá tiene como propósito responder a las exigencias de una educación contemporánea en condiciones de equidad, calidad y pertinencia. La transformación pedagógica para la calidad de la educación tiene como eje la reorganización de la enseñanza por ciclos, puesto que esta constituye la acción estratégica para iniciar la vía hacia la excelencia educativa. La nueva organización de la enseñanza comprende cinco ciclos que se extienden desde el nivel Preescolar hasta concluir la Educación Media, en la siguiente forma: primer ciclo, cubre el preescolar y los grados primero y segundo de primaria; segundo ciclo, cubre los actuales tercero y cuarto grado; tercer ciclo, los grados quinto a séptimo; cuarto ciclo, los grados octavo y noveno y, quinto ciclo, los grados décimo y undécimo que corresponden a la Educación Media que ahora se articula con la Educación Superior. (Pinilla, 2012, p. 73)

Los ciclos se convierten entonces en un objeto de reflexión pedagógica pertinente donde se reconoce al estudiante como un sujeto de saber que atiende a unas condiciones particulares en la construcción del conocimiento, esto es, desde su mirada sobre el mundo. En ese sentido, los docentes están llamados a reconocer cómo se pueden llegar a generar unas propuestas que den respuesta a los objetivos del ciclo y que a la vez contribuyan a la transformación pedagógica y la cualificación de los entornos de aprendizaje.

Específicamente, los estudiantes de los grados sexto y séptimo de Educación Básica que participaron en este proyecto desde su saber ser y sentir frente a la historia reciente de Colombia se encontraron en el ciclo tres. Las características de este ciclo se clasifican en dos ejes que son: el cognitivo y el socioafectivo, los cuales se describen a continuación.

En el componente cognitivo se requieren espacios de aprendizaje donde se debata y discuta de forma espontánea temas referentes a la filosofía, la ética, la economía y la política que lleven a los estudiantes a cuestionarse situaciones propias de su entorno. La lectura, la escritura y la expresión oral deben ser en este componente elementos fundamentales para la construcción del mundo social de los niños y las niñas, estos deben aprovecharse para construir enunciados verbales y proposiciones desde las abstracciones, las críticas literarias, así como de las metáforas. Es fundamental que en el aula de clase se promueva el uso de la oralidad como una posibilidad de desarrollo cognitivo para razonar y predecir (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, p. 45).

Este componente se desarrolla mediante el acercamiento que se propicia para que los estudiantes se aproximen a la información histórica sobre el conflicto armado colombiano, y con ello reconozcan una dimensión del país que, si bien se asocia con el dolor y la muerte, permite

construir aprendizajes en su componente ejemplarizante (Todorov, 2000). En este trabajo la producción escrita resultó ser un insumo que favoreció la producción propia.

En el componente socioafectivo, de acuerdo con los lineamientos dados por la Secretaría de Educación del Distrito (2010), se pueden identificar los siguientes elementos:

Requieren de un proceso de socialización externo a la familia. Los amigos y los maestros juegan un papel importante porque favorecen la autoestima y la confianza en sí mismos.

Es necesario proporcionales espacios culturales que aumenten y recreen sus conocimientos para experimentar actividades nuevas y favorecer el desarrollo de sus iniciativas. (p. 46)

Con respecto a este componente, es vitar señalar que al propiciar un acercamiento de los estudiantes a la historia reciente del país las narrativas testimoniales escritas favorecieron la comprensión de otros contextos diferentes al de la ciudad, así como de sus problemáticas. También el acercamiento a la historia permitió reconocer en las víctimas del conflicto armado colombiano aquellas situaciones que les permitieron sobrevivir. De esa manera el aula se convirtió en el escenario propicio para identificar las indignaciones y las injusticias que se han cometido en la historia reciente de Colombia.

Es por lo anterior por lo que, consiguientemente, la reorganización curricular por ciclos en el proceso de formación consolidó el objeto de saber sobre el cual las instituciones deben dar respuesta, teniendo en cuenta la dinámica social que caracteriza a la comunidad educativa. Pero para ello hay que caracterizar primero a las comunidades y reconocer sus condiciones acordes a su edad para así poder construir escenarios para el aprendizaje.

Dichas respuestas a las que se hace referencia en el párrafo anterior son aquellas acciones que son traducibles en la escuela, las cuales se inscribieron en el marco de este trabajo como un



aporte desde la enseñanza de la historia reciente a la defensa de la vida mediante la construcción de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente. Esta fase, en la metodología de la investigación acción, se denomina “implementación y evaluación de las estrategias de acción” y describe la articulación de la historia reciente de Colombia con sus categorías orientadoras (memoria, territorio y violencia política) mediante las actividades que se llevaron a cabo en el aula, las cuales permitieron hacer un análisis del pasado o de los hechos ocurridos mediante la producción narrativa de los estudiantes para develar los referentes éticos o las categorías emergentes que ponían en práctica en ese diálogo con la historia reciente de Colombia.

La clase, en el entorno escolar, se convierte así en el enclave del diálogo de saberes en donde la producción narrativa es el nuevo punto de partida para la creación de memorias ejemplares que permitan comprender una historia de dolor y asociarla con la posibilidad de crear nuevas ciudadanías memoriales donde, en palabras de Rubio (2015), “la recordación como acto político sustenta la curiosidad epistemológica” (p. 597) haciendo posible que sean cuestionados los discursos del pasado.

Desde la enseñanza de la historia reciente la experiencia de aula tuvo como ejes la memoria, el territorio y la violencia política. En un primer momento, la *memoria* que se remite al ámbito de lo ejemplar, ese componente ético de la recordación donde las lecciones del pasado se articulan con las posturas de los estudiantes frente a la historia reciente. El aporte desde el concepto de *territorio* se tomó en cuenta como objeto de reflexión frente a las formas de disputa y despojo que se llevaron a cabo, donde se reconoció no como un contenedor de hechos, sino como eje en la comprensión de las manifestaciones de la violencia; así fue como el territorio, como objeto de disputa, se configuró como la especialización del recuerdo. Y la *violencia* fue

tenida en cuenta como una manifestación social multiforme que sustenta su ejercicio en atentar frente a la existencia del otro como resultado de los intereses hegemónicos de dominio económico, político y social, condición que ha estado presente en la historia reciente de Colombia.

La apuesta pedagógica para la enseñanza de la historia reciente se desarrolló en la construcción de un ambiente de aprendizaje donde se articulan los intereses de formación del maestro de la asignatura de Ciencias Sociales, el contexto colombiano en la comprensión de su historia reciente para el tránsito a la construcción permanente de paz y la postura del maestro para posibilitar la construcción de un enfoque basado en la enseñanza de la historia reciente de Colombia desde una mirada ejemplarizante. Ello puede traducirse en un proceso de apropiación crítica del saber histórico, para que mediante la construcción de narrativas el sujeto escolar se posicione en el presente e identifique nuevas formas para la construcción de un futuro que dignifique la vida y a la vez reconozca la violencia como la práctica que constituyó en el pasado a la sociedad colombiana como país, pero que no se puede normalizar como el mediador de las relaciones sociales que se tejen en ella ni en el presente ni en el futuro.

Cabe mencionar que este ambiente de aprendizaje donde se da la enseñanza de la historia reciente no busca una mirada estática y lejana del pasado, pues reconoce la dinámica y el carácter activo que tienen los procesos históricos, lo cual permite comprender cómo se traducen las acciones sociales para la construcción de las prácticas. Desde esa mirada dinámica y activa del pasado se caracterizan los impactos que han tenido los hechos de dolor y se delinean unos compromisos éticos sobre la vida, las ideas y la necesidad de no repetir las prácticas disruptivas y traumáticas que se ejecutaron en el marco del conflicto armado colombiano.

Para la comprensión del ambiente de aprendizaje se abordaron los conceptos propuestos por los autores Flórez et al. (2017) en su investigación sobre ambientes de aprendizaje y sus mediaciones. Los investigadores en cita definieron estos ambientes de aprendizaje:

[Como] un conjunto de factores internos, externos y psicosociales que favorecen o dificultan la interacción, es decir, que poseen diferentes acepciones. Además de tener en cuenta aspectos de orden físico y arquitectónico, se presentan relaciones sociales y humanas que dan sentido a la cultura. (p. 22)

En efecto, la intención del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente define objetivos de formación histórica y ética como aporte a la comprensión de la cultura, la identidad social y la mirada del sujeto y de la sociedad sobre la evolución de las problemáticas relacionadas con el conflicto, en este caso, el conflicto armado colombiano. También en esta línea, señalaron Castro et al. (2007):

La importancia del contexto en la construcción de aprendizajes. [Y], por otro lado, que el ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, contiene acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros en relación con el ambiente. (p. 22)

Entonces, en este apartado se puede concluir que hay que retomar el elemento activo de la enseñanza de la historia reciente cuando, por medio de las narrativas, el elemento reflexivo del ambiente de aprendizaje sobre la plataforma histórica se define como un aporte para la construcción de subjetividades críticas que reconocen en el diálogo que se da entre la comprensión histórica y la experiencia del estudiante la posibilidad de identificar nuevas líneas de acción ética frente a un país donde la violencia heredada del conflicto armado se pueda configurar para resaltar la importancia del principio de “no matarás”.

#### **Capítulo 4. La experiencia de aula**

En este capítulo se da respuesta al tercer objetivo específico de la presente investigación consistente en “diseñar e implementar un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica de la Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca”. Aquí la historia reciente se asume como apuesta ética para la recordación del pasado desde una mirada ejemplarizante, la cual desarrolla un componente pedagógico desde el diseño y la implementación del ambiente de aprendizaje, en tanto que vincula el componente sensible del pasado que dialoga con las emociones y los recuerdos de los estudiantes con algunos hechos que se dieron en el marco del conflicto armado colombiano, mucho antes de que ellos nacieran, para contribuir a la construcción de narrativas que posicionen al estudiante con el tiempo en que ha crecido y en el que se desarrolla su vida.

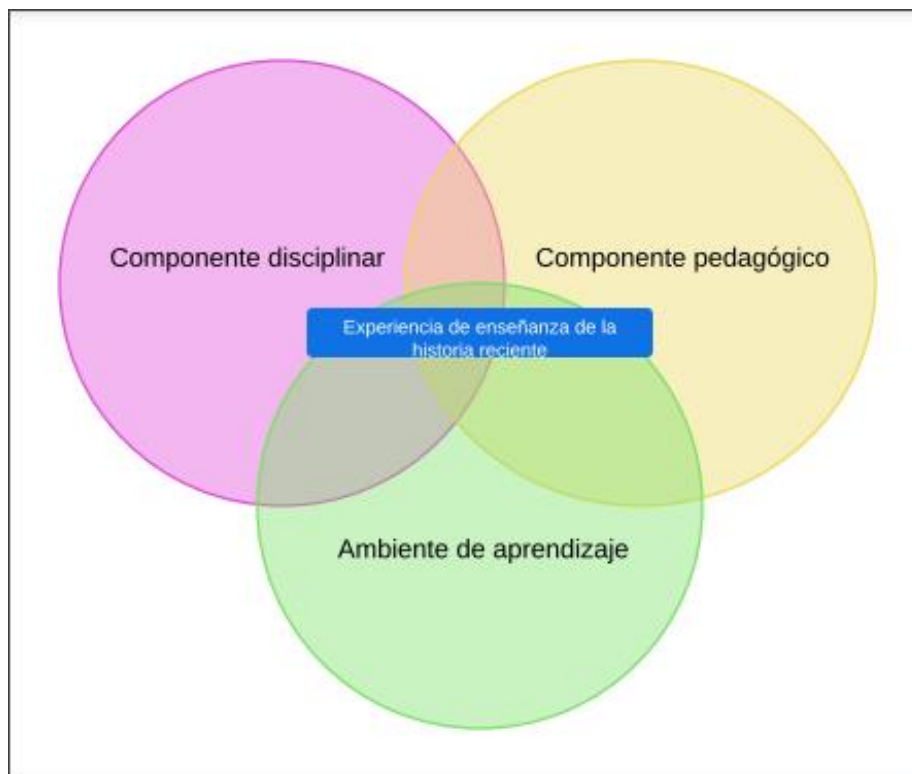
Lo anterior se puede traducir en lo expuesto por Bloch (2000) cuando señaló que “la incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado” (p. 47), lo que implica que la historia reciente desde lo pedagógico tiene un campo de acción que reconfigura el sentido de la comprensión del pasado desde una mirada del presente. Es así puesto que la historia reciente desarrolla la construcción de marcos interpretativos que otorgan la problematización del pasado como un posibilitador para la construcción de una mirada crítica del presente, así como

también de las acciones humanas llevadas a cabo en él, sus motivaciones, sus afectaciones y las manifestaciones de ese pasado en los hechos del presente.

Pero, ahora bien, ¿cómo se asume el concepto de *marco interpretativo* desde los ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente? Un marco interpretativo se asume como una red categorial que fundamenta la experiencia de los ambientes de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente. Las categorías que fundamentan esta propuesta son:

- Componente disciplinar: conformado por la producción histórica frente al pasado reciente sobre el conflicto armado colombiano desde la comprensión de tres categorías que son: memoria, territorio y violencia política
- Componente pedagógico: se apropia desde los aportes de la pedagogía de la memoria para reconocer la pertinencia de la formación sobre el pasado reciente mediante la enseñanza de la historia reciente para el desarrollo del pensamiento histórico como una dimensión de constitución humana.
- Ambiente de aprendizaje.

Figura 10. Componentes del ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente



Es válido retomar en este punto de la investigación los aportes de la Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación et al. (2007) que indicaron:

[Que] el pensamiento histórico se posiciona entonces como escenario para la búsqueda de interpretaciones o explicaciones del mundo social (...), [puesto que] no se limita a contar una experiencia prefigurada, sino que problematiza cómo se escribe el pasado y el uso social que se hace de este. (p. 1)

En palabras de Bloch (2000), lo que ello indica es que “la educación de la sensibilidad histórica no es siempre el factor decisivo, [a veces] ocurre que en una línea determinada el conocimiento del presente es directamente más importante para la comprensión del pasado” (p. 49). Esto conlleva a reconocer que el ambiente de aprendizaje organiza y sistematiza la experiencia de la enseñanza de la historia reciente caracterizando el contexto educativo y las

políticas educativas que median las prácticas pedagógicas en la institución educativa, y definiendo una estructura del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente.

A continuación, se describe la estructura del ambiente de aprendizaje implementado en el Colegio Cundinamarca IED en el marco de la presente experiencia sobre la enseñanza de la historia reciente con estudiantes de los grados sexto y séptimo desde los aportes de Charry y Galeano (2012):

Los ambientes de aprendizaje, como se afirmó líneas atrás, son procesos escolares de desarrollo humano que tienen siempre una intención formativa y cuyo propósito y principio articulador son los aprendizajes esenciales. Estos ambientes materializan el Proyecto Educativo Institucional en la medida en que ponen en acto los engranajes educativos para alcanzar los propósitos de formación que el PEI formula y, por esto, los ambientes concretan los diferentes acuerdos realizados en la implementación de la reorganización curricular por ciclos, llevando a la realidad las transformaciones pedagógicas. (p. 28)

La estructura del ambiente de aprendizaje desde esta mirada es el que se muestra en la Figura 11, la cual fue tomada de la publicación de los autores Charry y Galeano (2012) referenciada en este trabajo de investigación.

Figura 11. Estructura del ambiente de aprendizaje



## 5.1 Los propósitos del ambiente de aprendizaje

Los propósitos del ambiente de aprendizaje responden a unos objetivos de formación que están enmarcados tanto en el PEI de la institución como en el campo de pensamiento histórico que delineó la Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación et al. (2007), también conocido como Ciencias Sociales como área de conocimiento en la malla curricular atendiendo los objetivos para cada ciclo. Específicamente, el propósito del PEI del Colegio Cundinamarca IED se enmarca en el desarrollo humano y para su alcance el campo de pensamiento histórico ha definido unas metas de formación por ciclos que, para la presente experiencia, se desarrolló en los grados sexto y séptimo pertenecientes al ciclo tres. Estas metas



consisten en la apropiación de cuatro categorías que permiten el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje de lo social. Las categorías son:

- Temporal: consiste en la comprensión del tiempo y el reconocimiento de los vínculos que tienen los hechos históricos con las sociedades y sus particularidades.
- Espacial: se busca reconocer no solo el espacio como la superficie terrestre, sino también cómo las sociedades se han apropiado de ese espacio de acuerdo con sus necesidades e intereses, lo que conlleva a una serie de cambios que se han dado en el espacio geográfico y en la relación que tienen las sociedades con este a lo largo de la historia.
- Narrativa: se identifican las concepciones, explicaciones o ideas dominantes en los hechos históricos que circulan en la sociedad, y se busca problematizar el pasado y la forma como este se escribe.
- Relacional: trata sobre la capacidad de la comunidad de aprendizaje para construir explicaciones e ideas que permiten tener una comprensión múltiple de la historia social, la cual, para efectos del presente trabajo, se centró en la historia reciente del conflicto armado colombiano.

## **5.2 Los aprendizajes en el ambiente de aprendizaje**

Desde los aportes hechos por Charry y Galeano (2012), los aprendizajes se enmarcan en los conocimientos y las habilidades que serán potenciados y desarrollados. Para el presente trabajo los aprendizajes se centraron en desarrollar el diálogo entre las categorías de memoria, territorio y violencia política para la comprensión de la historia reciente; pues estas categorías permiten el acercamiento a los hechos de la historia reciente que se dieron en el marco del conflicto armado en Colombia.

En los aprendizajes también se identificó que los estudiantes participaron en la construcción del marco temporal-histórico frente a los hechos que se dieron en el marco de la confrontación armada interna en Colombia sobre los cuales ellos habían escuchado.

### 5.3 La evaluación en el ambiente de aprendizaje

El seguimiento y acompañamiento para la construcción de aprendizaje se centró en la producción de narrativas y explicaciones de los estudiantes sobre la historia reciente de Colombia, en las cuales ellos podían reconocer y plasmar su propia mirada sobre ese pasado reciente del país. En este punto la evaluación del ambiente también se inscribe como reconocimiento de la retroalimentación que los estudiantes hacen del propio trabajo académico realizado en materia de hallazgos que configuraron los aportes de la experiencia a la enseñanza de la historia reciente. En este momento es importante señalar cómo se organizaron estas actividades.

Tabla 4. Cuadro analítico de actividades desarrolladas en las clases de Ciencias Sociales del Colegio Cundinamarca IED

<b>Grado 6. Actividad # 1 (Incurción por la memoria)</b>					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes y análisis	Interpretación	Hallazgos

En la primera fila en la parte superior de la Tabla 5 se puede localizar el curso y el título de la actividad. En las columnas se encuentran las siguientes categorías con su respectiva información:

- Columna Categoría: se encuentran las categorías de la investigación (memoria, territorio, violencia política). Desde la perspectiva del estudio de caso las categorías teóricas

permiten “promover el conocimiento teórico en el que se encuadra el problema elegido” (Prats, 2001, p. 54).

- Columna Descripción: se muestran los objetivos de la actividad con relación a las categorías.
- Columna Preguntas: se consignan aquellos interrogantes que soportaron los intereses de investigación en la implementación de la actividad.
- Columna Aportes y análisis: se reconocen las tendencias en las respuestas que dieron los estudiantes y en la interpretación se reconocen cómo esas respuestas brindan luces sobre el diálogo entre las categorías de la investigación y la comprensión que se tiene sobre los hechos de la historia reciente.
- Columna Hallazgos: se enfatiza en los aportes que hace la interpretación al campo de estudio sobre la construcción de saber pedagógico en el contexto de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En aras de proteger la identidad de los estudiantes se usó un código que no compromete los datos personales de los participante, el cual permitió citar y señalar los aportes de cada uno de los estudiantes en la presente investigación y está conformado por los siguientes elementos: una primera letra (E- estudiante) que significa estudiante, la segunda letra (N) que refiere al número asignado en la muestra de 10 estudiantes, la letra (C) corresponde al curso y un número (6-7) que indica cuál es el grado cursado, teniendo en cuenta que se trabajó con el mismo grupo tanto en el grado sexto como en séptimo. Un ejemplo de la citación de los textos que elaboraron los estudiantes que participaron en esta investigación es la siguiente: (E2C7).

#### **5.4 Secuencia en el ambiente de aprendizaje**

La interacción con las ideas previas de los estudiantes, la identificación del contenido histórico, la producción narrativa y el intercambio de experiencias con sus pares fue la secuencia que orientó la construcción del ambiente de aprendizaje. Aquí se tomaron en cuenta las categorías para el desarrollo del pensamiento histórico, temporal, espacial, narrativo y relacional debido a que en todas las actividades del ambiente de aprendizaje se construyeron diversos aprendizajes frente a la historia reciente del conflicto armado colombiano y ello se materializó en la producción de narrativas por parte de los estudiantes.

#### **5.5 Estrategias en el ambiente de aprendizaje**

Se centró en la producción de narrativas por parte de los estudiantes, lo cual no hubiera sido posible sin la interacción que se tuvo con el material audiovisual sobre hechos de la historia reciente del conflicto armado colombiano. También se hizo uso de narrativas testimoniales de algunas víctimas de ciertos hechos y el uso de textos para la comprensión de la violencia ejercida en el marco del conflicto armado colombiano como fueron: *La violencia en Colombia* de Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña y Germán Campos; y *Matones y cuadrilleros: Origen de la violencia en el occidente colombiano* de Darío Betancourt Mejía y Marta García.

#### **5.6 Los recursos en el ambiente de aprendizaje**

Este apartado responde a la pregunta ¿con qué enseñar para propiciar aprendizajes? Los materiales utilizados se centraron en la construcción de actividades en el aula. Como se privilegió la producción narrativa se trabajó con el cuaderno de los estudiantes, se requirió el uso

de la sala de audiovisuales para la proyección de imágenes y material audiovisual, también los textos especializados en contenido historiográfico sobre la enseñanza de la historia.

### **5.7 Memoria del ambiente de aprendizaje: secuencias, actividades y saberes**

A continuación, se hace memoria de la experiencia de enseñanza mediante un recorrido por la secuencia del ambiente de aprendizaje y las actividades que se implementaron para dar cuenta del tercer objetivo específico consistente en describir el “diseño y la implementación de un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica de la Institución Educativa Distrital Colegio Cundinamarca”.

#### **1) Actividad 1: Incursión por la memoria**

La Actividad 1 se denominó *Incursión por la memoria*. Esta actividad consistió en reconocer la definición de la memoria y de sus relaciones con la vida cotidiana que se consideran son importantes para recordar, pues la memoria es un constituyente del sujeto. Fue importante tener en cuenta aquí los aportes de Jelin (2004) respecto a las preguntas sobre ¿quién recuerda?, y ¿cómo se recuerda?, para vincular el aula a la memoria como experiencia de acercamiento de los estudiantes a un pasado que no se ha reconocido al menos desde la escuela, este es, el pasado reciente del conflicto armado colombiano.

Cabe recordar, para la comprensión de los aportes de los estudiantes, que la codificación empleada para salvaguardar la identidad de estos se organizó de la siguiente manera para efectos de citación de los textos y las narrativas construidas por los participantes del estudio.

E = estudiante

1 = número asignado

C6 / C7 = curso grado sexto (6) / curso grado séptimo (7)

En un primer momento se les preguntó a los estudiantes ¿qué creen que es la memoria?, y ¿con qué la relacionan? Las relaciones que dieron a conocer los estudiantes que participaron de la investigación fueron las siguientes:

- |  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| a. Con lo sucedido.                                | e. Personas.                        |
| b. Como hechos históricos.                         | f. Problemas, conflictos y errores. |
| c. Emociones (lo amado, lo lamentado, lo sufrido). | g. Lo aprendido.                    |
| d. Objetos.  | h. Lo conocido.                     |
|  | i. Lo logrado.                      |

Posteriormente, con relación a estas características los estudiantes debían escoger cuatro relaciones de la memoria y consultarles a cinco compañeros del salón ¿con qué relacionan la memoria? Dos estudiantes compartieron las siguientes respuestas:

- a. Recordado: hace 52 años nació la mamá.
- b. Olvidado: cuando cumple años la abuela.
- c. Amado: la familia y los amigos.
- d. Aprendido: que estoy en un altiplano.
- e. Lamentado: perder los periodos el año pasado (E1C6).
- f. Recordado: cuando nació su hermanita.
- g. Olvidado: su primera fiesta.
- h. Amado: a un amigo no hay que dejarlo atrás.
- i. Aprendido: su primer 601.
- j. Lamentado: perder los periodos el año pasado (E2C6).

En las respuestas obtenidas se puede identificar cómo lo recordado hace parte de algo vivo con el que se compartió una experiencia y que pertenece al recuerdo. Los objetos entran en

el plano de lo afectivo y permiten comprender que el pasado toma sentido porque recrea experiencias. Es así como el pasado pasa a ser en el aula un activador del recuerdo y no un compilado de datos en el que los recuerdos de los estudiantes no tienen cabida, que es precisamente lo que sucede cuando en la escuela se le da mayor culto a la historia tradicional y oficial. Con respecto al lugar se encontró que hay una referencia frente a lo cercano y a lo local.

Básicamente esta primera actividad evoca esa memoria individual vía activadores del recuerdo. La experiencia de la recordación consiste en reconocer que la sociedad es tal en tanto que recuerda, pues la experiencia “abre nuevas posibilidades para el estudio de la realidad social, de la construcción de conocimiento y conciencia, pero dejando de lado las dominaciones aplastantes de la ideología impuesta” (Betancourt, 1999, p. 45). En palabras del autor Halbwachs (2004), “los activadores del recuerdo” se configuran en este ejercicio como posibilitadores de narrativas para iniciar la sensibilización de la relación entre la memoria y el pasado como un vínculo que se da en la construcción del conocimiento social.

Aquí la violencia política y el conflicto armado no son referentes, porque los hechos de la historia son lejanos en el recuerdo de lo presente. Se puede concluir, entonces, que hay una distancia entre el concepto de *memoria* y la enseñanza de la historia, pues la vida cotidiana no tiene relación con los hechos históricos. Entonces un aporte que generó esta actividad es vincular en las clases las narraciones de experiencias de personas que han tenido un vínculo con algún hecho, pues ello genera cercanía y un enriquecimiento de la comprensión del pasado como base ética de la recordación. El conflicto armado no se evidencia como un referente para recordar dentro de las respuestas de los estudiantes.

## **2) Actividad 2: ¿Qué recordamos del conflicto armado colombiano?**

La Actividad 2 se denominó *¿Qué recordamos del conflicto armado colombiano?*, y la categoría que orientó esta actividad fue la de memoria colectiva. Esta fue una apuesta ética para poner en diálogo lo recordado por los estudiantes y el conflicto armado, al menos desde sus nominaciones, así se pudo tener un panorama general de qué es lo que ellos recuerdan para poder estructurar una secuencia didáctica-conceptual en la que el recuerdo de los estudiantes sea el punto de partida para ahondar y comprender la complejidad del conflicto, pues los estudiantes hacen parte de la construcción de conocimiento en tanto que sus recuerdos son el vínculo con la historia reciente.

La actividad se desarrolló primeramente de forma individual y los estudiantes debían tomar nota de 10 hechos relacionados con el conflicto armado colombiano. Acto seguido los estudiantes debían dialogar en grupos sobre entre qué hechos se encontraron más semejanzas o coincidencias. El tercer momento consistía en hacer una socialización sobre los hechos más recordados y reiterativos o sobre aquellos que presentaron mayor cantidad de coincidencias<sup>9</sup>. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 5. Muestreo sobre los hechos que más recordaron los estudiantes del grado sexto sobre el conflicto armado colombiano

---

<sup>9</sup> Se realizó un muestreo en los cinco cursos a 75 estudiantes (15 estudiantes por curso) y se registraron los hechos más recurrentes que fueron recordados por ellos frente al conflicto armado en Colombia.



<b>Curso 1</b>	<b>cant</b>	<b>Curso 2</b>	<b>cant</b>	<b>Curso 3</b>	<b>cant</b>	<b>Curso 4</b>	<b>cant</b>	<b>Curso 5</b>	<b>cant</b>
Asesinato Luis Carlos Galán	↑ 14	Tomas guerrilleras	⇒ 11	Guerrilla	⇒ 9	Asesinato Luis Carlos Galán	↑ 14	Asesinatos	↑ 13
Toma del palacio de justicia	↑ 14	Desaparición forzada	⇒ 11	Asesinatos	⇒ 10	Asesinatos	⇒ 11	Luis Carlos Galán	⇒ 8
Asesinato de Jorge Eliecer Gaitán	↑ 14	Dezplazamiento forzado	↑ 15	Narcotráfico	↑ 12	Guerrilla	↑ 15	Paramilitares	↓ 3
Guerrilla	↑ 15	Tratados de paz	↓ 4	Paramilitares	↓ 6	Masacres a Campesinos	↓ 6	Gaitán	⇒ 7
Narcotráfico - terrorismo	⇒ 8	Asesinato Luis Carlos Galán	↓ 6	Masacres a campesinos	⇒ 7	Desaparición Forzada	⇒ 7	Guerrilla	⇒ 10
Masacres a campesinos	↑ 13	Asesinato de Jorge Eliecer Gaitán	⇒ 9	Bogotazo	↑ 12	Toma del palacio de justicia	↓ 6	Secuestros	↑ 13
paramilitares	↑ 14	Paramilitares	↑ 15			Narcotráfico	↑ 15	Narcotráfico	↑ 15
asesinatos	⇒ 10	Guerrilla	↑ 15			Secuestros	⇒ 11		
		Masacres campesinos	↑ 15						
		falsos positivos	⇒ 8						

Se puede notar que los recuerdos generados en el marco del conflicto armado colombiano se pueden reagrupar en las siguientes subcategorías:

Tabla 6. Vínculo entre las categorías de rastreo y las categorías de memoria, territorio y violencia

<b>Subcategorías de rastreo</b>	<b>Vínculo categorías investigación</b>
a) Asesinatos: hicieron referencia a la eliminación sistemática o masiva de personas y grupos específicos. Las acciones cometidas contra grupos que mayormente fueron nombradas en este muestreo fueron las masacres a los campesinos, y las acciones cometidas contra las personas que más se mencionaron fue el asesinato de los líderes políticos Gaitán y Galán.	Violencia política, represión de la identidad (Correa y Malagón, 2012). Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), (2008). Marco conceptual: Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política.

---

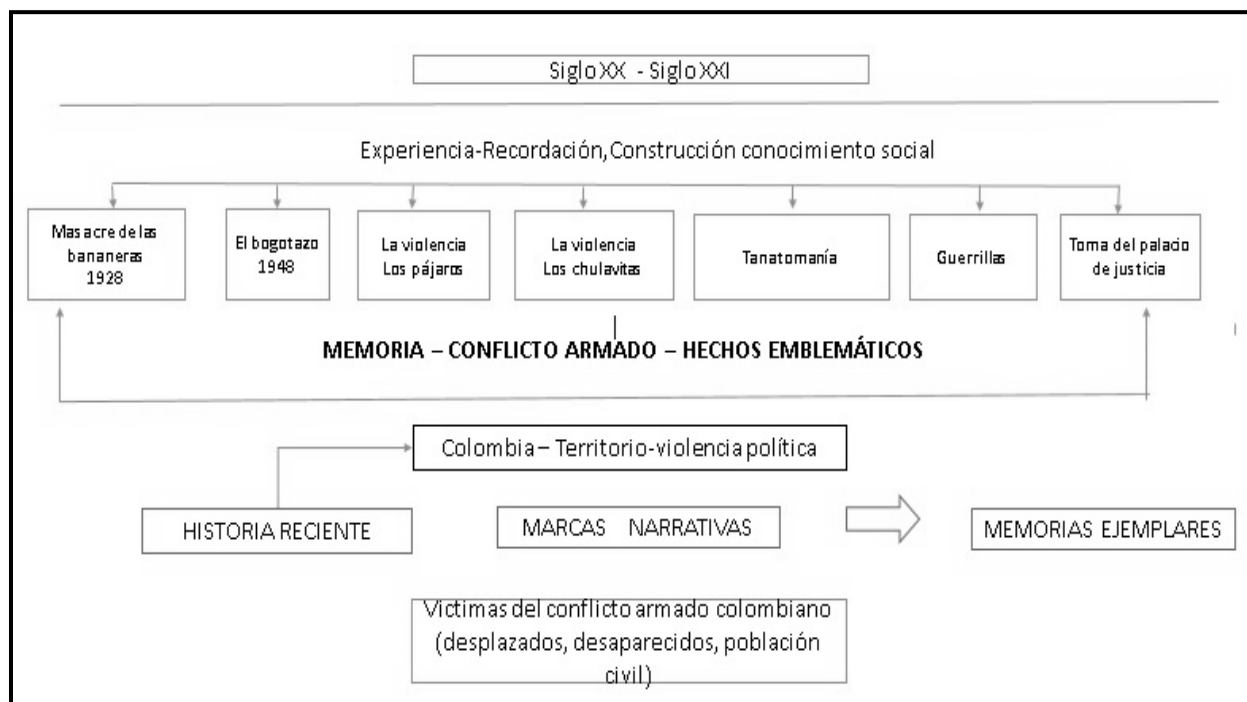
b) Desplazamiento forzado: nuevamente los campesinos aparecen como víctimas del accionar de los grupos armados.	Territorio: objeto de la disputa por el poder (GMH, 2010), desterritorialización (Delgado, 2003) y apropiación (Sosa, 2012).
c) Grupos: se hace referencia a la guerrilla mayormente, en segundo lugar se ubica el narcotráfico con mayor número de menciones y se hizo una referencia a los paramilitares.	Violencia política (Blair, 2009), represión de la identidad (Correa y Malagón, 2012). Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep), (2008). Marco conceptual: Banco de Datos de Derechos Humanos y Violencia Política.
d) Hechos emblemáticos: se mencionó El Bogotazo y la toma del Palacio de Justicia como episodios de la historia.	Hecho emblemático y memoria (Jelin, 2004).

---

Estos insumos que aparecen en la Tabla 5 permiten visualizar los nodos existentes entre la memoria y la recordación como constituyentes del conocimiento social en la historia reciente desde la escuela. Concretamente, frente al territorio, como objeto de disputa por la tierra, existe un vínculo entre este y los campesinos, pues gran parte de los escenarios del conflicto armado se desarrollaron en el campo y los estudiantes lo visualizan y reconocen. Por otra parte, la categoría de violencia política se pudo reconocer en la acción de los grupos armados que ejercieron poder sobre la población civil con los asesinatos que cometieron de grupos, comunidades y personas en aras de reprimir o destruir su identidad. Es por eso por lo que estas categorías son la clave para estructurar desde el currículo la historia reciente y la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los aportes de los estudiantes en su experiencia de recordación del conflicto armado permitieron la estructuración curricular que se muestra en la Figura 12.

Figura 12. Plan Curricular de Ciencias Sociales según la experiencia de recordación en los estudiantes de grado sexto del Colegio Cundinamarca IED



Se realizó una secuencia de los hechos emblemáticos del conflicto armado colombiano de acuerdo con la experiencia de recordación de los estudiantes, en ese punto la memoria como ejercicio de recordación-narración permitió el desarrollo de estrategias y recursos para la enseñanza de la historia reciente en el aula (ver Tabla 5). Frente a la comprensión de los hechos, las categorías de territorio y violencia política se articularon en un marco espacial (Colombia), pues ahí no solo se reconocen factores económicos o militares que permiten reconocer el drama humano de la persecución, el desplazamiento y la desaparición forzada, no para hacer apología al dolor, sino para reconocer desde las memorias ejemplares nuevas posibilidades para el conocimiento de la verdad, la búsqueda de justicia y la construcción a futuro de escenarios de paz.

### 3) Actividad 3: Masacre de las Bananeras

Dado este plan curricular, la Actividad 3 fue la de la Masacre de las Bananeras ocurrida en el año 1928, como manifestación del poder militar, político e ideológico del Estado colombiano ejercido en contra de las organizaciones campesinas que luchaban por la dignificación de las condiciones de trabajo. En un primer momento se dio el reconocimiento territorial del lugar de los hechos que fue Ciénaga, ubicada en el departamento del Magdalena, mediante la proyección de mapas y fotos. El segundo momento consistió en la proyección de un reportaje de Telesur sobre el aniversario número 85 de la masacre. Estos dos momentos permitieron que los estudiantes reconocieran datos clave de lo que ocurrió, pues en el reportaje se realizó una entrevista a un habitante de la zona en el lugar de los hechos que narró lo que sucedió ese día.

Paradójicamente el video que se empleó fue elaborado por Telesur que es un canal extranjero, pues en la televisión colombiana no hay registros de especiales sobre la Masacre de las Bananeras, acontecida los días 5 y 6 de diciembre del año 1928, lo que evidencia que en Colombia los medios contribuyen a la invisibilización y al olvido de los hechos de memoria histórica sobre el conflicto armado.

En un tercer momento se proyectó un video que explica la organización sindical de los trabajadores y cómo el Ejército arremetió contra una marcha pacífica en complicidad con el Estado colombiano. Un cuarto momento se refiere a la lectura del texto de Mauricio Archila sobre la Masacre de las Bananeras, el cual detallada con profundidad la estrategia empleada por el Estado colombiano para darle libertad al Ejército y permitirle usar la fuerza para controlar una situación denominada por ellos de “perturbación del orden público”, cuando lo único que buscaban los trabajadores era la dignificación de sus condiciones laborales.

Frente a estas fuentes los estudiantes debían redactar una narrativa testimonial, pues en la actividad el estudiante era un testigo vivo de la masacre y contaba sus detalles *in situ*. Se llevó a cabo de este modo para poner al estudiante en una situación cercana al hecho y comprender las tensiones y las luchas de los campesinos por la dignidad y cómo esta lucha fue reprimida. Con relación a la apropiación del hecho se encontraron varios matices como los siguientes:

- “El gobernador de Ciénaga nunca asistió a la cita que le hicieron los trabajadores, y de esta masacre no se hizo justicia porque el Estado dijo que los culpables ya murieron, entonces no se hace justicia” (E10C6).
- “¿Por qué no se hizo justicia? Porque el gobierno creyó que la marcha era un delito” (E5C6).
- “Queríamos que se respetaran nuestros derechos” (E9C6).

En estos testimonios se reconoce que este hecho estuvo marcado por la injusticia porque, por una parte, las demandas de los trabajadores nunca fueron escuchadas y al ser asesinados el Estado consideró que eran culpables y así lo dio a conocer a la sociedad colombiana. Es así como a partir de este reconocimiento se pudo identificar cómo el anhelo de justicia se articula al tomar distancia de la versión oficial de los hechos (Estado).

Frente al papel que tuvo el Ejército en la Masacre de las Bananeras se encontraron estas narraciones:

- “Los militares les disparaban a quien no estuviera armado. En medio de la masacre mataron a más de (25 000) veinticinco mil empleados sin contar a las personas que estaban en la plaza, sufrimos durante la guerra” (E7C6).
- “El gobierno hace lo que sea por interés” (E3C6).

Lo anterior evidencia que hay un cuestionamiento ante el uso excesivo e injustificado de la fuerza, pues el sufrimiento se configura cuando personas indefensas son asesinadas y cuando se configura el poder político (gobierno) como un actor que permite la violencia como mecanismo para eliminar las diferencias. Por ello desde la narrativa es relevante que en los contextos que son atravesados por el conflicto armado, según Girón (2010):

Se pongan en escena las distintas versiones y relatos de la historia. [Este] es un quehacer social que implica un trabajo transformador de rememoración que incorpore las experiencias particulares y las diferentes interpretaciones de los hechos violentos a la memoria colectiva. (p. 3)

Los escritos de los estudiantes tuvieron como objetivo la rememoración y que las diferentes interpretaciones tuvieran cabida en el espacio escolar como un ejercicio de memoria, no para la homogenización de posturas, sino para reconocer el derecho legítimo de la población civil de conocer y acceder a la verdad. Ello porque el ejercicio de memoria de la historia reciente de violencia desde la producción de narrativas permite el posicionamiento ante la historia que es lo contrario al propósito que persigue la historia oficial y tradicional, esto es, la creencia indiscutible de lo que sucedió sin reconocer víctimas ni culpables.

#### **4) Actividad 4: El Bogotazo**

En la Actividad 4 donde se abordó El Bogotazo se pudo construir el contexto histórico de Bogotá y para ello se tomaron los aportes del texto *Gaitán: Autobiografía de un pueblo* escrito por Zalamea (1999). La actividad permitió que los estudiantes analizaran algunos aspectos de la vida política de Jorge Eliecer Gaitán antes de ser candidato a la presidencia, también se analizó la *Oración por la paz* de su autoría y se vieron unos apartes de la película colombiana *Roa*<sup>10</sup> que

---

<sup>10</sup> *Roa* (2013) dirigida por Andrés Baiz, Colombia.

no buscó hacer apología al asesinato de Gaitán, sino reconocer cómo la violencia invadió el país de forma rampante. Para finalizar la actividad los estudiantes debían construir una narrativa como si hubieran sido testigos presenciales del momento en el cual se desencadenó El Bogotazo, lo cual le dio a la actividad mucha importancia en la experiencia porque retomó un gran significado en la articulación del saber histórico, el saber escolar y la experiencia. De acuerdo con Betancourt (1999):

En la experiencia vivida aquellos conocimientos históricos, sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida, elementos que se constituyen en los nutrientes de sus relaciones mentales y emocionales frente a cualquier acontecimiento. (p. 15)

De alguna manera, vincular a la constitución del recuerdo situaciones vividas, al menos desde el plano de la ficción, permite ampliar las percepciones sobre la historia, sus impactos (violencia) y sus marcas; pues la experiencia atraviesa el cuerpo. Desde los aportes de Blair (2005) se pudo observar:

[Como] Bernard Waldenfels, por su parte, en un interesante artículo titulado *Habitar corporalmente en el espacio* deja ver la importancia del cuerpo en las formas de vivir la espacialidad: el aquí y el ahora, lo cercano y lo lejano, el adentro y el afuera “experiencias que asumimos como espaciales”, [las cuales] son fundamentalmente vividas desde el cuerpo y expresadas a través de toda una simbólica corporal (Waldenfels, 2004). (p. 13)

Así, la narrativa permite la experiencia de la espacialidad, da vida a los objetos, los símbolos y las costumbres de la época, a la vez que reconoce el sentir de los hechos. Es una aproximación a la construcción de la memoria sobre la historia del conflicto en Colombia y una

base para educar la mirada frente a las memorias ejemplares. En la actividad, frente a los hechos relacionados con El Bogotazo, en la narrativa construida por los estudiantes se encontraron elementos relacionados con la indignación y la esperanza, es decir, se advierte que dentro de la narrativa empiezan a circular las emociones políticas, lo cual es una evidencia de la construcción del posicionamiento político frente a los hechos. Lo anterior se puede observar en las siguientes narrativas:

- “Ese último día fue catastrófico, la gente se alteró y por la muerte de Gaitán se formó El Bogotazo, porque si no estuviera muerto este país no estuviera como hoy lo está” (E3C6).
- “Ese instante vi cómo morían y vi cómo a los colombianos se les rompe el corazón” (E6C6).
- “Así que cuando murió, murió un poquito de mí porque un líder cayó” (E1C6).

Lo que muestran estas narrativas es que frente a los hechos no hay una revictimización, lo que se percibe es un reconocimiento de la construcción de la identidad del país frente a un hecho violento. Entonces, se cumple lo dicho por Betancourt (1999) que señalaba que “la historiografía brinda un espacio propicio para la reflexión teórica, conceptual y metodológica en el que se ponen en evidencia los conocimientos básicos que el estudiante posee y maneja desde su experiencia vivida y percibida” (p. 47).

También desde las narrativas se percibe que a pesar de los hechos hay una demanda ética por el cambio, es decir, que los estudiantes reconocen que no hay que darle al dolor un lugar de desesperanza, sino de ejemplarización y de construcción de nuevas perspectivas. Así, se encuentra en las narrativas de los estudiantes elementos como los siguientes:



- “El día de la Marcha del Silencio, en un desfile nocturno en donde solo había antorchas prendidas, fui con mi mamá, además, que marchamos por tanta injusticia con nosotros, para los pobres” (E4C6).
- “Queremos la defensa de la vida humana que es lo que hace mejor a un pueblo” (E8C6).
- “Si Gaitán fuera presidente en este país no hubiera tanta guerra” (E10C6).

La relación entre la violencia política y el territorio permitió la comprensión de la historia reciente en Colombia en las manifestaciones de violencia, los abusos de poder y el despojo de la tierra que son hechos que están localizados y que dejan en principio una historia de dolor. Así, la violencia política ingresa al escenario del aula y junto con ella “una violencia socioeconómica, una violencia sobre los territorios y, finalmente, una violencia sociocultural por la defensa del orden moral o social o por el derecho a la diferencia” (Blair, 2009, p. 26). El territorio en la comprensión escolar de la historia reciente es el espacio de la violencia política que es mediado por las luchas y las resistencias de un pueblo.

### **5) Actividad 5: Los Pájaros y Chulavitas, la expresión la violencia de los años cincuenta**

La Actividad 5 que se desarrolló consistió en reconocer a los grupos denominados los Pájaros y Chulavitas cuyas acciones fueron la expresión de la violencia de los años 50 que se caracterizó por la disputa por la tenencia de la tierra y los asesinatos selectivos a simpatizantes del Partido Liberal Colombiano. Betancourt y García (1991) definieron estos grupos como asociaciones de “matones a sueldo [conformados] por grupos de dos o tres hombres que operaban como policía política y que hacían sus “trabajitos con el visto bueno de las autoridades” (p. 20). Los textos base para el abordaje historiográfico en esta actividad fueron: *Matones y cuadrilleros: Origen de la violencia en el occidente colombiano* de Betancourt y

García (1991) y *Del Llano llano: Relatos y testimonio* de Alfredo Molano (1996). También se trabajó con una narrativa sobre León María Lozano en el periódico *El Colombiano* que se titula “Los secretos del “Rey de los Pájaros” de La Violencia” (El Colombiano, 2018).

Las narrativas construidas por los estudiantes se basaron en un análisis hecho desde las categorías de violencia política, víctimas, victimarios y territorio del testimonio de una mujer campesina que fue víctima del accionar de los Chulavitas durante los años 50. El testimonio se titula “No puede dejar de llorar” y hace parte de la publicación *Del Llano llano* de Alfredo Molano, allí una mujer campesina que fue testigo y víctima de la persecución narra hechos de violencia política en un pueblo de Boyacá. Los estudiantes construyeron su narrativa desde el análisis que hicieron del testimonio desde las categorías mencionada, y elaboraron una entrevista a la mujer del testimonio. Dentro de las preguntas se destacaron las siguientes:

- “¿Qué sentía usted al ser desplazada? Sentía que era un infierno, personas que nunca había visto en mi vida nos hicieron tanto daño, hasta llegué a pensar que todo esto era mi culpa” (E5C7).
- “¿Tú eres liberal<sup>11</sup> o no? Sí, pero en esos tiempos no podía decir o me asesinaban” (E9C7).
- “¿Tenía miedo a morir de forma tan sanguinaria? Sí, por ser liberal, moría por lo que yo pertenecía” (E2C7).
- “Usted ¿qué pensó cuando el alcalde mandó a poner la metralleta en la iglesia? Le tenía un grande respeto y pensaba que iban a atacar con esa arma a muchas personas” (E7C7).

La actividad buscaba orientar el análisis de contenido desde los siguientes interrogantes: ¿cómo se fundamentan las diferencias de los odios contra aquellos que tienen una opción política

---

<sup>11</sup> Simpatizante de las ideas del Partido Liberal Colombiano.

diferente?, ¿cómo el testimonio permite la comprensión de las situaciones vividas por una víctima?, ¿cómo se visibilizó en el territorio la violencia política? Desde los aportes hechos por Sánchez (2010) se considera:

[Que] Los territorios también son usados tanto por actores hegemónicos en función de sus intereses particulares o por los grupos subordinados que recrean estrategias de supervivencia en los lugares y desarrollan sentidos de pertenencia, identificación y arraigo, atravesados por las diferencias de género, de edad y de etnia. No solo la tierra, sino también los territorios pueden ser despojados. (p. 42)

El despojo es la plataforma de lucha en el territorio y del territorio y también el escenario del ejercicio violento, pues en las áreas rurales se visibilizó el drama de los campesinos por temor a ser asesinados por diferencias de pensamiento (liberal) con el poder político que ejercía la hegemonía (policía de los Chulavitas y lo Pájaros). Es decir, el territorio es el arraigo y la identidad política que fue perseguida y visibilizada desde el aula por los estudiantes al destacar en su construcción la pregunta por el sufrimiento, la defensa de los ideales y la lucha por sobrevivir. Según Ortega et al. (2014):

La didáctica es una puesta en escena reflexiva y sensible sobre la forma como desarrollamos los procesos pedagógicos y cómo logramos participar con otros en su construcción teórica y práctica, no solo en el campo de la palabra, sino en el de la acción y el acontecimiento como fuentes de experiencias compartidas. (p. 12)

En síntesis, la didáctica de las Ciencias Sociales desde la pedagogía de la memoria es trascendental en la formación de subjetividades, pues hace cercanos los hechos históricos a las emociones y a los sentimientos. La didáctica de la historia reciente, desde una mirada crítica, se preocupa por vincular al otro desde el relato como posibilitador ético frente a la comprensión de

la forma como el acontecimiento del despojo y la lucha por el poder fractura la vida, cambia la dinámica social y pone a circular vía narrativas unas formas de entender el mundo.

Es así como, de alguna forma, en este punto la experiencia escolar articula la hermenéutica del recuerdo y la narrativa a la enseñanza de las Ciencias Sociales, aprendizajes que serán resistentes a las políticas del olvido del conflicto armado en Colombia.

### **6) Actividad 6: Tanatomanía**

La Actividad 6 tuvo como base de consulta historiográfica el texto de *La violencia en Colombia* de Guzmán et al. (2010), específicamente el capítulo de “Tanatomanía” que cita en sus primeras líneas lo siguiente:

¿No será masoquista rumiar los temas tremendos de la violencia política –apenas una de las consecuencias sociales del odio– repitiendo sus lúgubres detalles, renombrando suplicios y ultrajes, escarbando en el polvo sangriento de las masacres o en el lodo nauseabundo del detritus político, sin alcanzar a levantar la vista para descubrir alguna luz, alguna esperanza de respiro o salvación? (p. 245)

Este acercamiento tuvo el propósito de que los estudiantes identificaran que el territorio no es un mapa, para que a partir de allí pudieran reconocer cómo se especializan las relaciones entre la violencia política y el terror en el espacio vital de los sujetos y cómo ello atraviesa los cuerpos de las víctimas. Dado que en el territorio es posible visibilizar las formas de discriminación y cómo estas se traducen en acciones de violencia que para la época estudiada (años 50 del siglo XX) se visibilizaron en prácticas de atrocidad, sanguinarismo y sadismo bajo la consigna del odio a lo diferente y al que es diferente.

En un primer momento de la actividad los estudiantes identificaron formas de tortura implementadas por los actores de la violencia (Pájaros, Chulavitas, Ejército y Policía), luego

generaron sus narrativas como profesionales de ayuda a familiares de víctimas de estos vejámenes y a los victimarios, proponiendo rutas de intervención emocional a las víctimas. Entre los consejos que brindaban los estudiantes a las víctimas se encontraron los siguientes:

- “No sentirse culpable [y] no guardar rencor” (E1C7).
- “No vengarse, ser fuerte, ir a terapia, alimentarse bien [y] ser paciente” (E10C7).
- “Tener paciencia [y] poner una demanda” (E9C7).
- “Procura estar con las personas que te hacen sentir seguro [y] busca distracción” (E8C7).
- “No piense en morir, viva su vida como su familiar hubiera querido” (E2C7).

Entonces, se puede ver que los estudiantes saben que para contrarrestar esa cultura perversa de la mirada de la crueldad hay que reconocer el sufrimiento humano en contextos de violencia. Esta es una posibilidad y una forma de mediación en la constitución de la subjetividad, pues genera vínculos y nexos no solo con un pasado, sino por aquellos que sufrieron el dolor (víctimas) y quienes lo perpetraron (victimarios), y gracias a la narrativa se siente lo acontecido como propio o cercano.

De ese modo lo acontecido se convierte en la escuela en posibilidad de cambio, lo cual se evidencia cuando entre las recomendaciones a los familiares de las víctimas los estudiantes hacen referencia a no guardar rencor o no buscar venganza, acciones que hacen parte de la no repetición de lo violento; o al reconocer que la ayuda de terceros (asistir a terapias) permite retomar la vida a pesar de la ausencia del ser amado. También es importante aquí resaltar la posibilidad de un presente en clave de vida, pues se hace una reconstrucción desde el dolor para poder seguir en pie como una forma de resistencia frente a la desaparición sistemática de aquellos que fueron estigmatizados como enemigos y diferentes ante el poder hegemónico.

Frente a los victimarios, a pesar de que fueron minoría en la opción de los estudiantes para intervenir, se reconocieron los siguientes aportes:

- “Que tuviera paciencia en sus actos [y] que no vuelva a asesinar” (E3C7).
- “Dejar de cometer crímenes contra la sociedad, entregarse a las autoridades [y] ayude a las personas afectadas por usted” (E6C7).

La experiencia recogida hace hincapié en el imperativo *no matarás* como garantía de justicia y defensa del derecho a la vida y frente a la reparación del daño. Allí el perdón no se configura como el vínculo entre la víctima y el victimario, sino como la generación de compromisos de ayuda, reparación y acceso a la verdad como verdaderas muestras de cooperación y superación del propósito de eliminar la vida y la diferencia.

### **7) Actividad 7: Aproximaciones frente al origen de la guerrilla en Colombia**

La Actividad 7 denominada *Aproximaciones frente al origen de la guerrilla en Colombia* permitió acercar a los estudiantes a la conformación de los grupos armados que fue el resultado de la persecución política que se llevó a cabo en los años 50 en Colombia. Se tomó como referencia el texto *¡Basta Ya!*, y se realizaron exposiciones por parte de los estudiantes según los grupos que les fueron asignados<sup>12</sup> respecto a los cuales debían socializar algunos datos básicos como la fundación de los grupos y los hechos emblemáticos, así como los emblemas y las consignas de lucha. En esta lectura predominaron las categorías de territorio y violencia política.

---

<sup>12</sup>Los grupos fueron los siguientes:

- Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP).
- Ejército de Liberación Nacional (ELN).
- Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT).
- Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB).
- Movimiento 19 de abril (M-19).
- Ejército Popular de Liberación (EPL)-
- Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL).
- Guerrillas liberales del Llano.

El siguiente momento desarrollado en la ejecución de esta actividad fue el análisis de una canción campesina de los años 50 denominada *Soy guerrillero*. Una adaptación de la canción *Soy tolimense*<sup>13</sup>, para lograr el acercamiento a los hechos y a los actores que catalizaron el conflicto social en Colombia. La canción dice:

¡Ay, sí la guabina! / ¡Canta el dolor de mi Tolima! / Del Tolima soy / Soy guerrillero / Soy, soy, soy guerrillero. No le tengo miedo a nadie / Porque nací guerrillero / Yo solo siento valor / De los pies hasta el sombrero. Si en el combate me matan / Recogé la carabina / Y sobre mi cruz que diga / “Guerrillero del Tolima”. De arriba vienen los ‘chulos’ / Y de abajo ya han vola'o / Adelante dejan sangre / Y atrás el rancho quema'o. Yo soy campesino puro / Y no empecé la pelea / Pero si me buscan ruido / La bailan con la más fea”.

Luego, los estudiantes analizaron línea por línea la canción *Soy guerrillero* y algunas de las interpretaciones que hicieron fueron las siguientes:

- “De la montaña viene el Estado y dejan un rastro de sangre y el territorio de los campesinos destruido” (E5C7).
- “No le tienen miedo al Estado, él es un campesino de corazón y ellos no fueron culpables de la guerra” (E1C7).
- “No le tienen miedo al Estado porque pelean por sus derechos y territorio, si mueren en combate en el entierro dirán que luchó por su pueblo” (E6C7).

Lo que las narrativas demuestran es que los estudiantes reconocen cómo el ejercicio de la violencia empujó a algunas poblaciones a alzarse en armas al sentirse desprotegidas y con miedo a perder la vida. Se reconoce, además, un carácter comprensivo frente al hecho de que los

---

<sup>13</sup> Canción de los guerrilleros comunistas del sur del Tolima recogida por Guzmán, Fals y Umaña en *La violencia en Colombia, Tomo I*, Bogotá (Colombia): Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

campesinos fueron víctimas de un asedio armado y sanguinario, y una justificación de la lucha frente a la defensa de los derechos.

El territorio hay que entenderlo en este punto en palabras de Sosa (2012) como un “resultado, asimismo, de luchas por su soberanía, a veces como “simples” resistencias y otras como discursos y prácticas autonómicas como suele suceder en la actualidad con las luchas impulsadas por sujetos colectivos” (p. 25) que para el caso presente es la conformación de grupos armados (guerrillas) y la configuración de manifestaciones de violencia y pugna con el Estado, donde la población civil fue la parte que desde entonces y hasta la fecha carga el lastre del daño moral.

### **8) Actividad 8: Toma del Palacio de Justicia**

En esta línea se trabajó la Actividad 8 denominada Toma del Palacio de Justicia, un hecho emblemático que sucedió en Bogotá en el año 1985 y que permitió el diálogo de las categorías de violencia política y territorio en el aula. La actividad permitió visualizar la violencia política en los abusos y las injusticias que el Estado cometió en contra de la sociedad colombiana y otros grupos para mantener su poder.

Para reconocer esa relación a los estudiantes se les sugirió ver la película *La toma* y se les dejaron unos puntos para orientar el análisis de esta. Los puntos fueron los siguientes:

- a. Escriba los cinco hechos que más le llamaron la atención.
- b. Escriba cinco hechos donde usted halla identificado la violencia política o víctimas.
- c. Realice un resumen de la película.

Entre lo escrito por los estudiantes que participaron de la investigación sobre los literales a y b se destacaron los siguientes aportes:



- “Siempre hubo una persona que apoyaba a las víctimas, desde la toma hubo más y más guerra” (E2C7).
- “Cuando desaparecen a las personas, cuando mataron a los guardias de la puerta” (E6C7).
- “Cuando el presidente no cumple lo que dice, aunque el M-19 provocó muertes” (E9C7).
- “El ataque a civiles como a guerrilleros” (E10C7).

Desde la perspectiva que tienen los estudiantes, la cual se entrevisté en los escritos de esta actividad, hay un reconocimiento del ejercicio de la violencia que recae sobre las víctimas que son miembros de la población civil, más concretamente en este hecho, las personas que fueron desaparecidas y que trabajaban en la cafetería del Palacio, así como también sus familiares. De acuerdo con Ortega et al. (2016) citando a Mélich (2001) los “verdaderos protagonistas [de este hecho] no son sus autores, sino las víctimas que surgen en el relato y no han sobrevivido para contarlos” (p. 23); es por eso por lo que la memoria de la ausencia se configura como relato histórico donde se silencia para evitar recordar lo indigno y lo injusto.

El cuerpo del documental *La toma*, además de describir los detalles del hecho, enfrentó a los estudiantes con las víctimas y sus demandas de justicia, pues el Palacio fue destruido y ya no hay marcha atrás, ahora lo que convoca a la verdad es saber qué pasó con aquellos que jamás volvieron. Esto se asocia con los aportes de Betancourt (1999) cuando hizo referencia a la experiencia transformada, la cual “produce presiones sobre la conciencia social generando nuevos y mejores cuestionamientos” (p. 45).

Lo anterior se condensa en el momento de la actividad donde los estudiantes podían redactar una carta a una persona desaparecida que estuvo en la toma del Palacio de Justicia, o bien a uno de los victimarios señalados por la justicia colombiana como Alfonso Plazas Vega que fue responsable de la operación militar que estuvo a cargo de la retoma del Palacio de

Justicia los días 6 y 7 de noviembre de 1985, para señalar las impresiones que cada uno tenía sobre el acontecimiento. Aquí se presentan algunas de las narrativas que surgieron como resultado de la interpretación sobre la toma del Palacio de Justicia:

- “Quiero enviarte esto porque, aunque no te conozco, espero que sigas vivo y, aunque no te hayan encontrado, eres un valiente al haber pasado por todo esto. Jamás te des por vencido” (E7C7).
- “Deseo que lo que te hicieron no se quede en el olvido, pero sí en el pasado” (E2C7).
- “Quiero agradecerte por ser fuerte” (E3C7).
- “¿Que sintió cuando lo secuestró el M-19? ¿Quién ordenó dar fuego sabiendo que estaban ahí?” (E8C7).

Los hechos fueron cuestionados por los estudiantes frente a la defensa del derecho a la vida y utilizaron el concepto de *abuso de poder* de manera recurrente para denominar las acciones armadas como manifestaciones de la violencia política. También se visualiza en sus relatos el concepto de *víctima* y en el concepto de *personas desaparecidas* se incluye a las familias de quienes fueron desaparecidos, pues ante la ausencia surge la necesidad de saber la verdad, dado que en noviembre se cumplen cerca de 40 años desde que ocurrió la toma y aún no se sabe todo y aún hay familias que buscan a sus familiares que fueron desaparecidos.

En estas narrativas donde se plasmaron diálogos con las víctimas se expresó más que un interés o una curiosidad sobre el hecho de ser amenazados tanto por miembros de las Fuerzas Militares como por el grupo guerrillero. Allí, en el relato, hay una valoración por lo que estas personas pasaron y se reconoce que lo sucedido no puede quedar en el olvido porque aún no se ha hecho justicia con los directos responsables de la toma y la retoma del Palacio. En el marco donde surgen estos hechos el territorio es el resultado de la especialización de la violencia

política, y se reconocen como escenarios donde se dio el abuso de poder al Palacio de Justicia y la Casa del Florero al ser estos los lugares donde se perpetraron los asesinatos y las desapariciones de los rehenes que salieron con vida de la toma del Palacio.

Por otra parte, en los relatos los estudiantes también interpelaron a los victimarios con cuestionamientos como los siguientes:

- “Luis, usted ¿se siente arrepentido por todo el daño que le hizo a Bogotá?” (E1C7).
- “Señor Luis Plazas, quisiera saber si se arrepiente de la maldad que [les] causó a las demás personas, pues perjudicó a personas inocentes” (E2C10).

Y a los miembros del grupo guerrillero del M-19 que participaron en la toma del Palacio de Justicia los estudiantes les hicieron los siguientes cuestionamientos:

- “¿Por qué tomó a los rehenes en la toma, pues mataron a muchas personas?, y si ¿no le dio ningún cargo de conciencia?” (E6C7).
- “¿Por qué quiso ser guerrillero?” (E5C7).
- “Y ¿si los rehenes fueran sus parientes? ¿Por qué decidiste unirse a la guerrilla?” (E4C7).

De acuerdo con Arendt (1990) “la antítesis de la compasión no es la envidia, sino la crueldad que no es un sentimiento menor que la compasión, pues es una perversión, un sentimiento de placer allí donde debería sentirse dolor” (p. 26). Entonces, el aprendizaje de la historia reciente se amplía cuando el hecho adquiere cuerpo y voz, y es posible compartir esas preocupaciones frente al ejercicio de la violencia política y la manifestación de la crueldad con la que fueron tratados los civiles inocentes, ello como resultado de la evidencia de una relación entre el victimario y la violencia política. En este punto las narrativas hacen de la historia una demanda por la justicia para lograr la verdad, y permiten comprender los hechos desde el componente humano que tienen las motivaciones que desencadenaron en hechos violentos.

## **Capítulo 5. Hallazgos: la voz de los estudiantes, sus narrativas (grupo focal). Posibles lineamientos**

Este apartado se construyó para cumplimentar el cuarto objetivo específico de la presente investigación que consistió en “construir una apuesta pedagógica desde un ambiente de aprendizaje para la enseñanza de la historia reciente en contextos de Educación Básica”. El propósito de la construcción de esta apuesta era reconocer la voz de los estudiantes que se traducen en construcciones de saber, las cuales se incorporan como aportes a la historia reciente, claro es, desde la reflexión pedagógica en el marco de la implementación del ambiente de aprendizaje.

Esas narrativas que elaboran los estudiantes, en cuanto que son la voz de la experiencia vivida en el contexto del ambiente de aprendizaje, hacen parte de esta construcción colectiva de conocimiento frente a la historia reciente de Colombia desde un ámbito que detalla las impresiones, las creencias, los posicionamientos y las demandas de justicia y verdad.

Todas las narrativas se recogieron en un grupo focal que se realizó como estrategia de diálogo y reflexión. La selección de esta técnica se hizo teniendo en cuenta que “está basada en la idea de que con una guía adecuada del líder del grupo focal los miembros pueden describir abundantes detalles de las experiencias complejas y los razonamientos que impulsan sus acciones, creencias percepciones y actitudes” (Carey, 2005, p. 263), y considerando que “Freire creía que los humanos viven en el mundo como con el mundo y que, por tanto, pueden ser participantes activos en la creación de la historia” (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p. 498).

De ese modo el grupo focal se concibe como una apuesta política de narración, pues el conocimiento social ya no es patrimonio de una élite. Hoy todos los miembros de la sociedad tienen una voz que configura su lugar en el mundo y una forma de hacer mediante el intercambio de saberes que las prácticas sean repensadas, se retroalimenten y sean transformadas en esencia; lo que da cuenta del ejercicio de la praxis crítica que hace la escuela como apuesta ética de transformación tanto de las subjetividades como de las prácticas.

Este grupo focal orientó el diálogo con los estudiantes desde las siguientes preguntas-eje que se enumeran a continuación:

**1) ¿Qué se imaginaban sobre el conflicto armado colombiano antes de estudiarlo en las clases de Ciencias Sociales?**

Esta pregunta se formuló para empezar a rastrear qué pesaban los estudiantes frente al conflicto armado colombiano y reconocer desde dónde era leído antes de abordarlo en las clases de Ciencias Sociales que articularon diferentes narrativas sobre la confrontación, diversos actores que participaron en los orígenes del conflicto y distintas etapas y cambios que presentó el conflicto armado. En los testimonios recogidos se reconocen unos actores (grupos específicos) y unas relaciones (conjunto de acciones que los caracterizaron) frente al conflicto armado interno en Colombia. Se destacan entre los actores: la guerrilla, el Estado, el Ejército. Y en las relaciones reconocidas se observa lo siguiente: a la guerrilla se le significaba como generadora de daño, secuestros, armas y muertes; a los miembros del Ejército se les señala como los “buenos” y los únicos que le hacen frente a la guerrilla; y con el Estado reconocen una relación de víctima que recibía todos los ataques de la guerrilla. Para citar un ejemplo, véase estos relatos:

- “Yo me imaginaba que la guerrilla que...que hacía daño contra el país” (E1C7).

- “Yo no sabía, pensé que la guerrilla eran los malos, los que mataban y los que hacían la guerra y que el Estado no tenía nada que ver” (E5C7).

En otras palabras, el conflicto se cree y se configura en una confrontación entre buenos (el Estado colombiano y el Ejército) que combaten a los malos (grupos guerrilleros y otros alzados en armas). Esta configuración denota una narrativa hegemónica donde los vencedores son los que dicen y definen quiénes son los que le generan el daño al país, es decir, los estudiantes han relacionado el conflicto desde una visión parcializada de la realidad social del país.

## 2) ¿Qué opinan ahora?

Esta pregunta se formuló con el fin de que los estudiantes pudieran reconocer desde la experiencia que tuvieron en las clases de Ciencias Sociales nuevas lecturas sobre el pasado reciente de Colombia. Se encontraron los siguientes registros producto de las respuestas de los estudiantes a este segundo cuestionamiento:

- “Lo que yo pienso ahora (...) es que la guerrilla decía: “Vamos a defender nuestros derechos, vamos a eso”, pero el gobierno los quería callar, no quería dejarlos hablar, ellos no querían hacer un cambio” (E3C7).
- “Lo que pensaba antes del conflicto armado es que la guerrilla son los que conforman la guerra, o sea, para...en contra del Estado, porque el Estado no le da sus beneficios, o sea, lo que ellos piden...o sea, algo más productivo para ellos” (E10C7).

En los registros anteriores se evidencia una demanda ética y una interpelación frente al accionar violento por parte del Estado, y se reconocen consecuencias que trascienden la estigmatización entre “buenos y malos”. Además, se observa que los estudiantes tienen una mirada estructural sobre las raíces del conflicto, pues la violencia política no solo se lee como un

daño a los cuerpos, sino como un daño a la posibilidad de hablar y narrar, lo que deviene en reacciones violentas ante la dictadura del silencio oficial.

- “Yo diría que, pues, dejé de ser un poquito más ignorante al saber que más guerrillas existían, [eso] me abrió los ojos para conocer a grupos guerrilleros que el gobierno... que hace para salir bien, meter otros al agua. También me gustó muchos casos de que la guerrilla contra el Estado y el Estado contra la guerrilla, y sí aprendí muchas cosas”.

(E2C7)

En estas narrativas se evidencia que hay un posicionamiento frente al conocimiento de la historia reciente como responsabilidad en tanto que hay una relación entre el conocimiento y la comprensión de la realidad, un aporte que se da desde la hermenéutica escolar de la historia reciente. Y también se evidencia que hay un posicionamiento frente a la transformación, pues no solo se reconocen a los actores del conflicto, sino que se identifica cómo se configuró el escenario de fuerzas en las que el conflicto armado colombiano construyó sus hechos.

**3) ¿Cómo comprenden ustedes la memoria, el territorio y la violencia política? ¿Cómo relacionan ustedes estos conceptos? ¿Cuál les llamó más la atención y por qué?**

Es menester comenzar el abordaje de los registros que se encontraron con relación a estas preguntas trayendo a colación lo expuesto por los autores Ortega et al. (2016), quienes explicaron que “la fundamentación de la historia reciente aquí esbozada plantea tensiones ético-políticas, cognitivas y procedimentales sobre la base de una difícil relación entre la historia y la memoria” (p. 117). Lo que se traduce en la construcción de iniciativas de la enseñanza de la historia reciente que permiten la generación un sinnúmero de posibilidades para contribuir a la formación ética-política. En esa lectura de la historia reciente hecha en las clases de Ciencias Sociales los estudiantes consideraron que fue posible construir aprendizajes sobre la base de la

interrelación de categorías. Dentro de los registros de los alumnos participantes se destacan aportes como los siguientes:

- “A mí me gustó la violencia política, por lo que el gobierno es como lo que empieza con la guerra por la explotación de los recursos del territorio, por la injusticia de la gente (...) y me gusta el tema de la violencia política ya sea por las situaciones donde se formaron las guerrillas”. (E12C7)
- “A mí me pareció que el territorio era solo un lugar, digamos, pero es un lugar donde se recuerdan cosas, que era como estratégico, era como lo más fuerte que había, pues ahí se formaron las guerrillas, sabía que había pasado ahí, es lo que más me gustó”. (E3C7)
- “Yo relaciono gracias a la película *Golpe de estadio* ya que todo se relaciona, uno se puede ver [y] acordar de un territorio donde ocurrió la violencia política que es el abuso a los derechos de las personas, o incluso de las personas que se encargan de desarrollar esos hechos. Y también fue que entendí que en todo territorio hay guerra o conflictos entre el Estado y el pueblo”. (E6C7)

Los testimonios de los estudiantes, vistos desde la perspectiva de Prats (2001), muestran que cuando se aborda la historia desde una mirada analítica ello les permite “adentrarse en el estudio de la complejidad del sistema social tanto en sus aspectos presentes como el pasado” (p. 54). Lo que se deduce del hecho de que para los estudiantes fue posible reconocer que hay una interrelación de categorías que permiten una lectura focal del pasado donde las tensiones en la lucha por el poder entre actores armados se especializaron dando lugar a manifestaciones de las injusticias cometidas contra las víctimas. El territorio, como objeto de disputa, se relaciona aquí



con un marco de la memoria en tanto que el recuerdo es localizado (Halbwachs 2004)<sup>14</sup>, y también se relaciona con el ejercicio de la violencia.

Se presentó, además, un énfasis relacionado con un cuestionamiento sobre lo identitario, es decir, sobre cómo la historia reciente ha dejado unas marcas. Desde ahí se genera una relación entre la memoria y la formación de la subjetividad, puesto que, en palabras de Arendt, el sujeto está mediado por el dolor.

- “La relación entre memoria y el territorio es que la violencia política destruye el territorio y eso ha dejado huella en la memoria de las personas” (E15C7).
- “El territorio es mirar un hecho histórico donde pasan muchas venganzas, muchos odios” (E11C7).
- “En el conflicto armado es fundamental en nuestro país porque nosotros podemos también podemos saber lo que somos” (E7C7).

En este punto, la experiencia de la enseñanza de la historia reciente entra en diálogo con los aportes de Betancourt (1999) para identificar cómo “se conforman las representaciones sociales a partir de experiencias individuales primarias y el modo en que estas experiencias primarias son vividas e interpretadas por sus protagonistas a la luz de las experiencias acumuladas, decantadas y traducidas en representaciones simbólicas” (p. 46). Es decir, la decantación hace parte de un tránsito de la historia que circula en el proceso de enseñanza hacia la reflexión que suscita la pregunta sobre ¿quiénes somos?, en clave de hermenéutica escolar, para comprender las formas como históricamente se ha constituido el sujeto en Colombia.

**4) ¿Es posible hacer memoria del conflicto? ¿Qué actividad te permitió hacer memoria de este conflicto colombiano?**

---

<sup>14</sup> Ver Figura 4.

Estas preguntas se plantearon para suscitar la reflexión sobre lo didáctico. Su formulación permitió poner en análisis las implicaciones que tienen las actividades llevadas a cabo en la clase de Ciencias Sociales frente a la comprensión del conflicto armado colombiano. Dentro de los testimonios recogidos destacan los siguientes:

- “Me gustó la actividad del testimonio porque aprendí, pues, que las cosas...pues, que [a] esas personas les era difícil enfrentar todo lo que les pasaba, todo lo que le hacían, lo que sentían [y] lo que perdían y...pues que no nos enteramos de lo que sucede cada día y nosotros pensamos que a veces no nos importa, pero eso sí es importante para esas personas”. (E5C7)
- “Me gustó el tema de las masacres, ver cómo sufrían esas personas, [porque] a veces decimos que sí, hay mala educación en el país, pero ignoramos lo que esas personas sufren con las masacres, cuando las desplazan, eso...es duro”. (E1C7)

Lo que se evidencia en estos relatos es que las narrativas testimoniales se asumen como didácticas memoriales, lo cual permite retomar los aportes de Osorio y Rubio (2006), quienes señalaron:

[Que] una democracia desarrollada en sus capacidades de deliberación y de conversación en torno a dilemas morales, con liderazgos inclusivos y capital cívico suficiente, tiene más posibilidades de no “fetichizar” el presente y abrir su historia a una dialéctica de la conmemoración crítica. (p. 27)

Es decir, que la escuela debe ser garante democrática de las narrativas y permitir que lo que es leído en ella les dé herramientas a los estudiantes para construir su posicionamiento frente a la recordación, poder extraer lo injusto de esas experiencias del pasado y reconocer lo dignificante (memoria ejemplar) en el presente en clave de alteridad. Ello se reconoce cuando se

manifiesta respeto por las víctimas, pues se denuncia lo acontecido y se aborda la dimensión emocional como un escenario de acceso a nuevas versiones del pasado.

Sobre este conocimiento de los hechos del pasado se destaca el sentir mencionado en el párrafo anterior en el testimonio del estudiante E6C7 que se cita:

- “El concepto que me llamó la atención [fue] la toma del Palacio de Justicia [porque] conocimos los hechos que las personas no saben y piensan cosas diferentes, pero la verdad es que no saben qué sucedió realmente” (E6C7).

Frente a lo historiográfico hay que destacar que “solo evaluando todo lo que se conoce sobre una realidad social [es que] podemos embarcarnos en nuevas interpretaciones” (Betancourt, 1999, p. 46). En ese sentido, las actividades o los temas vistos dentro de la secuencia del ambiente de aprendizaje cumplieron su objetivo, dado que permitieron cuestionar la historia oficial y reconocer que aún hay desconocimientos de hechos que pueden alimentar la interpretación del pasado. Se deduce entonces que hay un reconocimiento de una hegemonía narrativa, pero que la historia reciente puede contrarrestar esa hegemonía mediante el reconocimiento de las voces y los testimonios de las víctimas para así visibilizar las demandas de justicia y verdad en la sociedad colombiana.

##### **5) ¿Es posible construir paz desde la comprensión del conflicto armado?**

Este quinto interrogante se postuló frente a la relación que existe entre la escuela y la construcción de paz desde lo aprendido y comprendido a partir del diálogo que esta entabla con la historia reciente. Con relación a las respuestas obtenidas, se generaron aportes destacados entre los que se encuentra un primer elemento subyacente en dos reflexiones que los estudiantes realizaron. Este elemento es la relación entre memoria y conocimiento social, y los relatos en los cuales se visualizaron fueron los siguientes:

- “Se podría decir que sí es posible, pero si no tenemos comprensión del tema no podríamos llegar a entender los hechos que pasaron o tratar de no repetir lo que pasó mucho antes” (E2C7).
- “Yo creo no, porque si sabemos aprendemos [porque ya] tenemos el conocimiento exacto; pero si no hacemos nada al respecto quedamos en las mismas. Yo creo que este país no se va a quedar así, va a pasar algo más, ya sea algo bueno o malo”. (E3C7)

En las reflexiones de estos dos estudiantes se visualiza que hay un posicionamiento crítico orientado hacia la necesidad de comprender y acercarse al conocimiento social del conflicto armado colombiano, a la vez que se reconoce que ese conocimiento debe trascender en las acciones de los sujetos cuando ya se han identificado esos hechos dolorosos del pasado. También se puede notar que hay una comprensión del conflicto armado que lleva al estudiante a reconocer que la historia seguirá escribiéndose porque es dinámica al igual que los posicionamientos de las personas.

Así también, en lo comentado por el estudiante E8C7 se reconoce la existencia de demandas frente al derecho a la verdad como una base en la construcción de la paz con relación al conocimiento que se tiene del conflicto armado colombiano:

- “Yo creo que sí, porque si hacemos que las personas conozcan lo que pasó en nuestro país, de saber, de que ellos no vivan engañados, de qué sucedió o saber... ¡oye!, esto pasó en el país y yo no sabía...y como decía el ya no repetir la misma historia desde antes”. (E8C7)

Pero a la vez se visibiliza el componente de la denuncia cuando se señala el engaño, siendo este la base para que se puedan repetir hechos violentos. Por otra parte, hay un

posicionamiento relativo a la construcción de la paz que, se cree, puede ser impedida por el accionar injusto del Estado como lo indicó este estudiante:

- “Sí, es posible, cuando el Estado deje de hacer corrupción contra las personas, los campesinos, y donde el Estado se ha metido a los campos a usurpar. Pero el pueblo ya está cansado que ellos sean corruptos” (E7C7).

También otro estudiante de grado séptimo identificó, desde otra perspectiva, escenarios de defensa de lo fundamental para poder construir escenarios de paz:

- “Es importante conocer también nuestros derechos para hacerlos valer” (E2C7).

En síntesis, si bien la construcción de la paz pasa por el conocimiento (escuela), este proceso debe conllevar a la transformación social mediante las acciones de las personas en cuanto que individuos y sociedad y no solo frente a la defensa de los derechos humanos, sino también una transformación encaminada hacia la no repetición y la eliminación de prácticas como la negación testimonial y la reproducción de la violencia en cualquier entorno social.

**6) Desde una mirada evaluativa del proceso desarrollado en las clases de Ciencias Sociales, ¿qué sugerencias o aportes metodológicos (diseño de actividades, ayudas didácticas, etc.) tendría usted para continuar profundizando en el territorio, la violencia y la memoria de nuestro país?**

Fue esta la última pregunta formulada y para abordar los hallazgos que se derivan de las respuestas obtenidas por los estudiantes se deben tomar en cuenta los aportes de Ortega et al. (2016), quienes consideraron que “la fundamentación de la enseñanza de la historia reciente plantea tensiones ético-políticas, cognitivas y procedimentales” (p. 117). De ello se deriva que ante este campo emergente de la enseñanza de la historia reciente los aportes metodológicos se

deben configurar como activadores del recuerdo que motiven la lectura crítica del pasado. Entre los aportes de los estudiantes se destacaron los siguientes:

- “Yo siempre he pensado que uno aprende escribiendo, yendo a ver físicamente, entonces yo pienso que sería bueno ir a museos o [a] lugares históricos para uno entender más por qué, y cuándo y dónde sucedió algo tan importante que para nosotros nunca se nos olvidará”. (E6C7)
- “Comprender la temática del mundo [y] qué está pasando en otros lugares” (E5C7).

Hay también en los testimonios de los estudiantes un referente de espacialidad frente a la visita a más lugares de la memoria, pues el conocimiento aprendido es atravesado por la vivencia, lo que potencia la argumentación histórica y la reflexión sobre las narrativas del pasado. Esto se traduce en la organización de salidas de campo.

En ese sentido, y haciendo referencia al papel que tiene la autonomía en el conocimiento y comprensión de la historia reciente del país, un estudiante de grado séptimo señaló que se precisa:

- “Evitar la pereza por aprender los nuevos temas y así aprender por uno mismo” (E2C7).

No solo hay que limitarse frente al conocimiento del currículo, sino que también es importante generar escenarios de reflexión extracurricular que no sean tareas, más bien que sean actividades para estimular el conocimiento del pasado reciente donde se permita generar más diálogos sin tener que participar en discusiones donde el diálogo sea orientado por imposiciones temáticas que generan antipatías. Sobre el papel de la imagen el estudiante E1C7 compartió la siguiente consideración:

- “Sería chévere poder ver más fotos para poder aprender un poco más” (E1C7).

A propósito de la consideración hecha por este estudiante, cabe traer a la investigación lo dicho por Burke (2001) en *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico* donde señaló que “los historiadores...prefieren ocuparse de textos y de hechos políticos o económicos y no de los niveles más profundos de la experiencia que las imágenes se encargan de sondear” (p. 12). Y es que las imágenes potencian el reconocimiento de la experiencia del pasado y se constituyen en un llamado de atención para que no se haga un culto exclusivo a lo escrito, sino que se busque un balance entre lo escrito y lo visual, no solo con la producción de más escritos, sino también con la producción de mayor contenido visual que amplíe el ámbito de la experiencia frente al pasado reciente.

En palabras de Ortega et al. (2014), se puede potenciar el ejercicio de la didáctica con los aportes de los estudiantes teniendo en cuenta:

[Que] la narrativa se constituye en un horizonte de múltiples posibilidades para la formación, su carácter dinámico, contextual, contingente, poético e histórico [el cual] está mediado por modos de construcción de discursos éticos y formas de sociabilidad desde los cuales los sujetos acumulan y desarrollan bienes materiales y simbólicos que les permiten pensarse, interrogar y actuar sobre sus trayectorias de pasado presente y futuro. (p. 13)

La narrativa es entonces una plataforma de reflexión que trasciende el acontecimiento al generar una forma de sociabilidad e interacción del estudiante con múltiples fuentes que le permitirán, en este caso en particular, pensar el pasado y desarrollar una praxis frente a estos aprendizajes del pasado vía testimonios para así construir una percepción crítica del mundo.

Desde esa mirada que aportan las categorías de memoria y el territorio, la enseñanza de la historia reciente permite reconocer la posibilidad de articular las apuestas éticas de formación y

la transformación de la práctica pedagógica. Es así como en el reconocimiento de la condición humana de la historia, mediante vía narrativas, fue posible construir un diálogo intergeneracional entre los estudiantes y la historia de Colombia en lo que se refiere al conflicto armado.

En el análisis de las actividades fue clave reconocer el tema a partir de un hecho (El Bogotazo, la Masacre de las Bananeras y la toma del Palacio de Justicia), de los actores del conflicto o de grupos que participaron en él (Pájaros y Chulavitas, guerrilleros, militares, campesinos y víctimas), los cuales fueron relacionados desde el papel que tuvo el territorio como lugar donde se dieron las pugnas por el poder y por la forma como operaron en él las lógicas de exterminio y persecución que se configuraron como activadores del recuerdo. Si bien no se conoce directamente esta realidad que hace parte del pasado, en el aula fue posible acercarse a las complejidades del hecho gracias a las narrativas que se tienen de los testigos presenciales que estuvieron ahí. Así se configura entonces una construcción de memoria escolar, un aprendizaje ético, un aprendizaje para la vida.

De esa manera la experiencia se convierte en el vínculo entre la historia y la vida que generó en el aula un espacio para reflexionar sobre lo humano. Esa narrativa es vista por Blair (2008):

[Como] el componente emocional y de subjetividad que encierran los testimonios, [el cual] es importante, además, porque es condición imprescindible de la calidad de «la escucha»; del respeto por la subjetividad del «otro» y de un contexto de producción y recepción claro del relato que ayude a comprender y a darle sentido a la narración, así como a sus dimensiones políticas. (p. 96)

Mediante los activadores del recuerdo, la experiencia narrada en la enseñanza de las historia reciente posibilitó la construcción del sentido del pasado, pero no desde categorías que



niegan el cuerpo y la vivencia. Esta experiencia facilitó el contacto entre los estudiantes que no vivieron el conflicto armado y que por ello, quizá, no dimensionan la complejidad del hecho y, por ende, desconocen cómo esos hechos emblemáticos se han convertido en las señales de la fractura que ha sufrido la cotidianidad, en palabras de Arendt.

Es por eso por lo que acercar las narrativas a los estudiantes posibilita otras reacciones y nuevas construcciones narrativas que están permeadas por la ética del cuidado y la demanda por la justicia, la verdad y la reparación. Esas nuevas narrativas acuden entonces a la denuncia por la defensa de la vida en la que se describe la indignación por lo sucedido.

Asimismo, el ejercicio en el aula posibilitó el reconocimiento del momento en el que el testimoniante (testigo vivo del hecho) se vio obligado a tomar decisiones por la defensa de la vida, de los ideales y del territorio, en suma, por todo “eso que nos acerca a la experiencia de otro ser humano” (Cuellar, 2000, p. 1).

Relativo a las experiencias de dolor se evidenció que los estudiantes reconocieron la experiencia de la ausencia al reconocer a las personas desaparecidas y la valoración de su afrontamiento ante el ejercicio de la violencia, la estigmatización y la eliminación que se cometió con ellas. Es decir, desde las narrativas fue posible reconocer los impactos que generan las lógicas focalizadas en el ejercicio del poder mediante el uso de la violencia. Y, en ese sentido, se puede reconocer entonces que desde la escuela y la enseñanza de la historia reciente en ella sí se pueden posibilitar condiciones para la construcción de memoria. Dicho de otro modo:

El carácter narrativo de la memoria» entendido como el mecanismo privilegiado de la construcción de esta última. Para ello formulamos las siguientes preguntas: ¿es posible atribuirle un carácter exclusivamente narrativo a la memoria?, ¿es el relato el elemento

diferenciador entre el recuerdo y la memoria? Para algunos autores, en efecto, la memoria no existe si no es narrada. (Blair, 2008, p. 98)

¿Qué se potencia entonces con el aporte de la difusión y la construcción de estas nuevas narrativas? Lo que se potencia es que el currículo en historia reciente sea participativo y dialógico para que les dé a los estudiantes la posibilidad de dialogar con los testimonios en el marco de una multiplicidad de hechos que no solamente pueden remitirse a la comprensión del conflicto armado colombiano.



El aporte al currículo desde la enseñanza de la historia reciente debe ser dinámico, pero a la vez debe tener en cuenta los aportes de las Ciencias Sociales y un horizonte ético-crítico de formación que se refleja en el escenario de diálogo y producción narrativa y testimonial, pues no se puede propender por la construcción de currículos únicos y monotemáticos porque así se estaría negando la posibilidad de ampliar el horizonte ético de la formación desde un paradigma crítico.

## **Capítulo 6. Lineamientos para la enseñanza de la historia reciente desde las categorías temporal, espacial, narrativa y relacional**

Retomando el objetivo general por el cual se buscó “construir lineamientos para la enseñanza de la historia reciente en los grados sexto y séptimo de Educación Básica en la Institución Educativa Distrital Cundinamarca de la ciudad de Bogotá” se pueden reconocer dos grandes ejes que sirven como insumo para la construcción de esos lineamientos para la enseñanza de la historia reciente, estos son: los ámbitos y los desafíos.

Los aportes son el resultado de los abordajes desarrollados en la presente investigación para el desarrollo del ambiente de aprendizaje, los cuales generan unas concreciones para reconocer los aportes que permiten ampliar el horizonte de acción en el abordaje del pasado reciente desde la enseñanza de la historia en la Educación Básica. Los desafíos se concretan como escenarios posibilitadores para el fomento y el desarrollo de iniciativas escolares, pues se parte del hecho de la dinamicidad de los contextos sociales y escolares, y de los intereses y saberes que circulan para fundamentar nuevas experiencias. Con ello lo que se busca es visualizar un nuevo horizonte de praxis pedagógica para la enseñanza de la historia reciente.

Tabla 7. Construcción de lineamientos para la enseñanza de la historia reciente

<b>Pensamiento histórico</b>			
<b>Categoría temporal</b>	<b>Categoría espacial</b>	<b>Categoría narrativa</b>	<b>Categoría relacional</b>
<b>Reconocimiento del tiempo presente y el pasado para analizar y comprender los fenómenos, los procesos y los problemas sociales.</b>	Reconocimiento de los usos y los cambios que ha construido la sociedad sobre su entorno a través de la historia. El espacio es un documento que se reescribe.	Explora las explicaciones sobre la realidad y problematiza el pasado y el uso que le han brindado los discursos dominantes.	Es el proceso de producción de conocimiento y de referenciación de objetos de saber para problematizar los contextos y reconocer el carácter múltiple y causal que tienen los hechos históricos. Aquí se da la articulación de saberes económicos, políticos, espaciales y culturales para el reconocimiento de la realidad.
<b>Fundamentaron</b>			
			
La construcción y la implementación del ambiente de aprendizaje			
<b>Horizonte de praxis pedagógica para la enseñanza de la historia reciente.</b>			
Lineamientos y retroalimentación de experiencias - Aportes al campo de conocimiento sobre enseñanza de la historia reciente			
			
<b>Desde</b>			

Categoría temporal	Categoría espacial	Categoría Narrativa	Categoría Relacional
<b>Reconocimiento del contexto social y político del tiempo actual por parte del maestro para reconocer posibilidades de transformar las prácticas pedagógicas.</b>	Es importante hablar del concepto de <i>territorio</i> como el vínculo emocional, cultural, social y económico entre el espacio y la sociedad.	Identificar y denunciar procesos de silencios de experiencias de dolor permite identificar posturas y justificaciones sobre los hechos históricos.	Reconocer la realidad social como resultado de nuevos cambios y de relaciones entre el pasado y el presente.
<b>La participación de los estudiantes se articula desde sus experiencias y expectativas.</b>	Identificar las formas de apropiación del espacio por parte de la sociedad.	Se puede reconocer si existen procesos de sacralización de ciertas víctimas o construcción de enseñanzas (memorias ejemplarizantes) frente a la relación que tiene el pasado con el presente sobre las experiencias de dolor.	La producción narrativa se asume en la socialización de aprendizajes diferenciados que dan cuenta de cómo la sociedad genera afectaciones sobre otras comunidades y espacios.
	El reconocimiento de las escalas (local, nacional o global) de la recordación permite identificar las magnitudes de los impactos y nuevas relaciones con otros hechos históricos. Esto evita la sacralización del lugar.	Reconocer las narrativas permite que surja la relación entre la experiencia del que narra y el hecho histórico. Las narrativas son insumo de nuevos aprendizajes y comprensiones sobre la relación entre el pasado y el presente.	Los aprendizajes son complejos y no rebozan lo monotemático; son desafiantes, por eso es necesario continuar interrelacionando los fenómenos sociales, pues esa dinámica entre el pasado y el presente es inacabable.
	Las narrativas son la experiencia social del espacio, la evidencia de la vida y sus particularidades.		

Es importante recordar aquí las cuatro categorías que fundamentan el desarrollo del pensamiento histórico, estas son: lo temporal, lo espacial, lo narrativo y lo relacional. Estas categorías fundamentan el pensamiento histórico debido a que este agencia la reflexión sobre el papel del sujeto en el mundo y en su tiempo para poder caracterizarlo y comprenderlo en sus múltiples problemáticas, con el fin de plantear posibles soluciones.

De ese modo, en el desarrollo del presente trabajo, la enseñanza de la historia reciente generó unas contribuciones que permitieron la construcción de aportes al campo de conocimiento mediante la elaboración de unos lineamientos que orientan, ajustan y definen la práctica pedagógica como un escenario de construcción de conocimiento que es capaz de responder a los desafíos presentes en su tiempo. Estos lineamientos se desglosan en los siguientes apartados.

### **7.1 Lineamientos desde la categoría temporal**

Las iniciativas escolares se pueden desarrollar cuando el maestro sitúa su práctica en el contexto político y social de su momento histórico, articulándola con sus intereses en la transformación de la práctica pedagógica, lo cual permite la construcción de diálogos disciplinares, pedagógicos y normativos que pueden enriquecer las experiencias de aula. Para el caso colombiano, dado el escenario del posacuerdo de paz que se firmó en el año 2016, se han creado desde la institucionalidad la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Historia de Colombia para incentivar la llegada de la historia reciente a la escuela, factores que ponen en el ámbito de lo escolar las discusiones frente a las apropiaciones del conocimiento social e histórico en la Educación Preescolar, Básica y Media.

Para la experiencia que se llevó a cabo en el marco de esta investigación la apropiación de la historia reciente se pensó con el ambiente de aprendizaje a partir la secuenciación de temáticas históricas abordadas desde la apropiación de los conceptos de *memoria*, *territorio* y *violencia política*, pues se consideró que no debía partir de una selectividad propia desde el maestro, máxime cuando se habla de recordación. Por ello se acudió a los recuerdos de los estudiantes para organizar un plan temático a partir de la recordación de hechos relacionados con la violencia política que ha vivido el país, lo que propició una cercanía entre el pasado y el

presente. Ello, en palabras de Halbwachs (2004), es hacer visible un marco social de la memoria, un marco de sentido que consiste en aprender a recordar y recordar para aprender.

Esta cuestión es un elemento que suscita la pregunta por ¿qué implica trabajar estos temas y contenidos con los niños y las niñas? Y la experiencia muestra que, en principio, cuando se exploran los imaginarios frente a la violencia, el conflicto y los problemas sociales hay dos elementos recurrentes: el primero que se distingue serían las manifestaciones de la violencia vivida en sus comunidades (riñas, asesinatos, robos); y el segundo serían aquellas manifestaciones que tienen mayor visibilidad desde las redes sociales, los noticieros y los medios de comunicación por los cuales circula esa información parcializada. Pero no todo circula ni todo se visibiliza, esa es una práctica recurrente que conlleva a exaltar o incluso a sacralizar ciertos hechos por encima de otros, por eso se debe reconocer la importancia que se brinda al conflicto y a la violencia o a otros hechos similares desde los medios hegemónicos y cómo se está luchando desde ellos contra los olvidos frente a las experiencias de dolor dadas en el pasado reciente de la sociedad.

## **7.2 Lineamientos desde la categoría espacial**

Con relación al papel que tiene el territorio en el desarrollo de esta investigación es importante resaltar que la interpretación no solo se remite al ámbito de lo físico, lo espacial, lo situado en un espacio geográfico, o como un simple contenedor de los hechos históricos, pues el territorio se constituye como la espacialización del recuerdo porque “sin espacio no hay memoria”. Fue por ello por lo que desde la enseñanza de la historia reciente el territorio permitió la apropiación de un pasado mediado por las sociedades que lo apropiaron como un sustento de vida y patrimonio cultural, familiar y social.

En esta investigación los estudiantes que participaron reconocieron que se generaron unas dinámicas espaciales y situadas con unos factores particulares que afectaron a las comunidades, lo cual se hizo evidente por medio del desarrollo del componente narrativo. Y es que, en esencia, comprender el territorio implica reconocer el papel que tienen los sujetos en su construcción mediante las narrativas que producen atendiendo a un momento histórico y que remiten al reconocimiento de la forma como las comunidades le hicieron frente a los hechos ocurridos, y también cómo resistieron en el territorio y cómo sufrieron en él. Esto quiere decir que estas narrativas permiten ilustrar las dinámicas sociales en el vínculo que existe entre los contextos de lo local, lo nacional y lo global.

Relativo a los lugares de la memoria hay que señalar que estos son activadores del recuerdo porque permiten hacer una relectura del pasado, pero debe diversificarse su uso en el aula, pues no se puede volver sacralizar el lugar en la enseñanza de la historia reciente debido a que ello solo conllevaría al desplazamiento de otras posibilidades de abordar los procesos sociales, incluso el mismo presente que posee nuevos fenómenos, nuevos movimientos, nuevas luchas, nuevas apropiaciones y nuevas pugnas por el territorio. Entonces los lugares de la memoria han de ser puntos de partida, mas no puntos de llegada, en la comprensión social. Y ese lugar de memoria debe ser asumido como el nodo para comprender las dinámicas espaciales en diferentes órdenes, esto es, tanto en lo local como en lo nacional y lo global.

### **7.3 Lineamientos desde la categoría narrativa**

El aporte de las narrativas construidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente se generó en dos momentos donde figura como un proceso creativo y reflexivo, y como un nodo entre la historia y la memoria. Específicamente, como un proceso creativo la enseñanza de la historia reciente abordada y comprendida desde la memoria, el territorio y la



violencia política permitió articular las lecturas de los testimonios y la categoría de la experiencia como ejes de comprensión de los hechos históricos, privilegiando la reflexión situada y el reconocimiento de la voz que tienen esos hechos que atravesaron unos cuerpos y generaron unas sensaciones que marcaron la vida de los sujetos que los vivieron.

#### **7.4 Lineamientos desde la categoría relacional**

En el caso particular de esta investigación el interés circuló frente a la posibilidad de transformar la práctica pedagógica desde el interés de contribuir a la formación ética como un aporte a la constitución de ciudadanías memoriales vigente en el escenario colombiano de la comprensión de la violencia política que configuró el pasado de Colombia en el siglo XX. Ello convoca al reconocimiento del papel que tiene la enseñanza de la historia como un eje de formación de ciudadanías memoriales y críticas que asumen una mirada del pasado.

Con base en lo anterior, la Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación et al. (2007) indicó:

[Que] el pensamiento histórico es, ante todo, preguntar (que es ya empezar a interpretar) a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la necesidad de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación con fines de hallar soluciones. Así, conocer el pasado cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad. (p. 54)

El pasado en diálogo es aquí la plataforma para construir saberes que sean propositivos y reconozcan que hay formas diferentes de plantear acciones sociales que contribuyan a la promoción y la defensa de la vida. Así, el pasado puede ayudar a construir una narrativa que consolide saberes en la esperanza y en la posibilidad del cambio, lo que permite trascender de la monotemática relación entre el dolor y el hecho histórico que sacraliza el pasado.

Ahora bien, la enseñanza de la historia reciente no puede agotarse única y exclusivamente en la comprensión de los hechos enmarcados en el conflicto armado colombiano. En esa vía, la relación entre la espacialidad de la memoria y el lugar de la memoria en relación con la violencia política tiene unos límites, como lo señaló Sandoval (2012), lo que quiere decir:

[Que] si vamos a marcar todos los sitios donde tal o cual evento ocurrió, todos los horrores por los que hemos transitado y todo se va a convertir en sitios de memoria, vamos a hacer más y más memoriales. ¿Hasta cuándo? Eso se convierte en una práctica habitual y ritualizada, pero segregada del resto de los procesos sociales. Es un peligro que debe quedar para la reflexión. Es algo que debemos imaginar y pensar, que los temas de memoria no solo giran alrededor de las violencias políticas del pasado reciente en Perú o en otros lados, sino que construyen sujetos colectivos donde los pasados se interpenetran, pasados de duraciones cortas con pasados de tiempos más largos. Quizás hay un déficit en nuestros trabajos sobre memoria que hace que nos quedemos en pasados recientes y no logremos incorporar ni un horizonte de futuro, ni un pasado más largo. (párr. 1)

Por ende, el nodo entre la historia y la memoria desde la enseñanza la historia reciente debe posibilitar el reconocimiento y el posicionamiento crítico de los estudiantes frente a los hechos ocurridos, eso significa que se trabaja desde la hermenéutica del recuerdo para confrontar las memorias oficiales y dinamizar la producción narrativa como referente de una formación ético-política. De modo que se fomenta el componente relacional desde las aportaciones del campo del pensamiento histórico que fundamenta una propuesta de lectura crítica de la historia para su enseñanza en las instituciones educativas. La historia reciente dinamiza la mirada sobre el tiempo, la relaciona con otros saberes, caracteriza impactos, identifica cambios y evidencias en

el territorio. La historia reciente no agota la realidad en ciertas temáticas, por el contrario, reconoce su carácter complejo y cambiante.

Se puede concluir entonces que en la enseñanza de historia reciente se revalúa lo emblemático, pues de no hacerlo se negaría la flexibilización en la construcción de nuevos saberes históricos. Lo relacional desde la Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación et al. (2007) considera:

Las formas de relacionar en el campo de pensamiento histórico [que] tienen que ver tanto con la asociación coherente de categorías y conceptos estructurantes del campo, (cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, causalidad, causa-efecto, evidencia, intencionalidad) como con el reconocimiento de secuencias y relaciones sociales a través del tiempo. A estas dos formas de relacionar, cruciales para interpretar de forma crítica y creativa la dialéctica de las dinámicas sociales locales y mundiales, se suma una tercera manera relacional: la articulación de distintas áreas de conocimiento. (p. 54)

La enseñanza de la historia reciente reconoce que la posibilidad de desarrollar la producción de nuevos conocimientos articula conceptos, lo que se refleja en la construcción del criterio de la mirada sobre la realidad y el mundo. Hay que reconocer, además, que la realidad es cambiante, compleja y problemática, pues a partir de la historia se pueden reconocer las transformaciones y los impactos que las sociedades generan sobre sus entornos.

Es importante entonces señalar que problematizar permite confrontar el conocimiento de las Ciencias Sociales con la realidad. Así, los aprendizajes se diversifican y ello puede desafiar los procesos de evaluación sumativa que predominan en las instituciones educativas, pues ahora el propósito no es dar cuenta de un conocimiento estático, sino narrar la forma como el mundo se

reorganiza y afecta a las sociedades y de qué maneras se pueden asumir nuevas formas de acción política y ética.

## **7.5 Los desafíos**

Se ha comentado ya que no es posible enseñar historia reciente desconociendo la dinamicidad del presente, por ejemplo, viendo el caso concreto de Colombia, el país ha estado sometida en los últimos años a un clima de polarización, teniendo en cuenta la firma de los acuerdos de paz (2016) y el proceso del plebiscito donde se puso en la órbita de lo público el debate sobre los puntos del Acuerdo Final, lo que acabó generando un ambiente de polarización social que develó posicionamientos frente al pasado del conflicto colombiano.

Esa circulación de información, de noticias y mensajes en redes sociales muestra el carácter tensional que tiene la memoria, donde los valores de la paz se vinculan con conceptos de justicia punitiva que entran en choque con la justicia restaurativa, entre otros aspectos. Entonces la recordación no se puede quedar en el pasado, sino que debe traer desde la enseñanza de las Ciencias Sociales herramientas de interpretación del presente que permitan hacerles frente a esos posicionamientos frente al pasado, la verdad y la justicia en el marco de un debate público donde la no violencia sea un referente que garantice el encuentro de los sujetos.

Es así como el vínculo con la enseñanza de la historia reciente se debe complejizar y entrar en diálogo con el contexto actual, porque el pasado solo es el punto de partida para vincular sus fenómenos como elementos de constitución o de relación de los problemas contemporáneos. Del conocimiento construido la enseñanza de la historia reciente debe pasar a otro nivel y es el de la construcción de horizontes éticos de reinterpretación y de propuesta, donde la escuela estaría reconstruyendo sus prácticas con base en la dinámica actual y el pasado reciente tendría mayor versatilidad y puntos de apropiación.

Aunado a lo anterior, cabe mencionar que desde la escuela las iniciativas de memoria deben pasar por el posicionamiento político del maestro frente a la realidad, lo que se constituye con base en las iniciativas escolares para la enseñanza de la historia reciente, pues la escuela donde se enseña la historia reciente tiene la posibilidad de hacer hermenéutica del pasado para generar horizontes de futuro. Va construyéndose así el desafío de la enseñanza de la historia a medida que se van tejiendo las iniciativas con otros maestros, lo cual es necesario porque las iniciativas deben ser plurales y vinculantes, incluso deben darse desde otras áreas del saber, para que así se puedan generar nuevos trabajos de memoria escolar desde una memoria que tenga una mirada interdisciplinar.

Estas iniciativas escolares deben hacerle frente a la instrumentalización de la memoria y la paz como “moda”, así como al papel de la escuela que solo se centra en la resolución pacífica de los conflictos, garantizar y mantener la buena convivencia y enseñar las competencias ciudadanas. Las iniciativas escolares no pueden ser frenadas por los lineamientos de aquellos regímenes de estandarización de la escuela, pues de ser así estarían desconociendo las dinámicas particulares, las dificultades propias de las instituciones y las posibilidades de hacer cambios positivos en la práctica pedagógica.

Es por ello por lo que el aporte de la construcción de ambientes de aprendizaje es significativo. Dado que estos ambientes permiten confrontar otras memorias y ponerlas en diálogo con el pasado y el presente, para generar rutas didácticas y movilizar la transformación de la práctica con los aportes o la construcción de campos de conocimiento que resignifiquen permanentemente las prácticas pedagógicas y piensen en proyectos de futuro que pueden contribuir a su construcción.

Es necesario evitar la mera contemplación de un pasado, más aún cuando se afronta una realidad social como la de Colombia que es compleja, cambiante y demanda iniciativas de formación que aporten a la construcción de un país. A manera de cierre se abren entonces unas tareas tanto para la escuela como para el maestro y para la sociedad civil en general, pues, en palabras de Ospina (2013):

Algo está cambiando en Colombia. Después de siglos y repeticiones, donde una cultura, un pueblo y un territorio fueron precisamente borrados y ninguneados por poderes arrogantes, una realidad enorme está emergiendo, un pueblo desconocido está descubriendo su propia existencia, un territorio está brotando a la luz. Tarde o temprano lo que era guerra aprenderá a ser diálogo, lo que era violencia aprenderá a ser exigencia y reclamo, lo que era silencio podrá convertirse en relato. Y cuando cada colombiano tenga un lugar digno en el país [...] y ponga freno a la barbarie de aprovechar su tesoro de aguas y de árboles, de climas y de memorias, podemos construir como quería Aurelio Arturo, una morada, un espacio para la vida y para la amistad. (pp. 236-237)

## Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Alcaldía Local de Ciudad Bolívar*.
- Alvira, G. (2017). *Historia, memoria y educación: ¿Es posible consolidar una cultura de paz en Guatemala?* <https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/historia-memoria-y-educacion-es-posible-consolidar-una-cultura-de-paz-en>
- Aponte, J. (2015). *Memoria, territorio y violencia política en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (Entrevista). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arendt, H. (1970). *Sobre la violencia. México D. F.: 1969-1970*. Serie Cuadernos Joaquín Moritz.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Legis.
- Barreira, C., González, R., y Trejos, L. (2013). *Violencia política y conflictos sociales en América Latina*. Universidad del Norte – Clacso.
- Betancourt, D. (1999). *La noción de experiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Editorial de la Universidad Central.
- Betancourt, D. (2004). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. Clacso.
- Betancourt, D., y García, B. (1991). *Matones y cuadrilleros: Origen de la violencia en el occidente colombiano*. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, (32), 85-115.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, (32), 9-33.
- Bloch, M. (2000). *Introducción a la historia*. Fondo de Cultura Económica.

- Burke, P. (2001). *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*. Crítica.
- Cabrera, G. (1985). *Ciudad Bolívar: oasis de miseria*. Ediciones Aurora.
- Carey, M. (2005). *El efecto del grupo en los grupos focales: planear, ejecutar e interpretar la investigación con grupos focales*. Servicio de Publicaciones.
- Charry, H., y Galeano, A. (2012). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano: herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje*. <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/841>
- COPE. (s.f.). *Home*. <https://www.cope.es/actualidad/internacional/noticias/alemania-ley-memoria-historica-revisionismo-negativo-que-ahora-pende-hilo->
- Correa, G., y Malagón, L. (2012). *Imperceptiblemente nos encerraron: Exclusión del sindicalismo y lógicas de la violencia antisindical en Colombia 1979-2010*.
- Cuéllar, A. (2000). *Poética de lo otro: Para una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Colciencias.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Demasi, C. (2004). Entre la rutina y la urgencia: la enseñanza de la dictadura en Uruguay. En *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (págs. 131-162). Siglo XXI de España Editores.
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria: Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes: Revista del Instituto de Investigaciones Literarias y Discursivas*, 6(6), 267.
- El Colombiano. (2018). *Los secretos del "Rey de los Pájaros" de La Violencia*. [http://www.elcolombiano.com/historico/los\\_secretos\\_del\\_rey\\_de\\_los\\_pajaros\\_de\\_la\\_violencia-DCEC\\_255006](http://www.elcolombiano.com/historico/los_secretos_del_rey_de_los_pajaros_de_la_violencia-DCEC_255006)



- El País. (2002). *Los historiadores cifran en 150.000 los muertos por la represión franquista*.  
[https://elpais.com/diario/2002/10/21/cultura/1035151203\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2002/10/21/cultura/1035151203_850215.html)
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Fals, O. (2000). El territorio como construcción social. *Revista Foro*, (38), 45-51.
- Flórez, R., Castro, J., Galvis, D., Acuña, L., y Zea, L. (2017). *Ambientes de aprendizaje y sus mediaciones en el contexto educativo de Bogotá*. Investigación IDEP.
- Franco, M., y Levín, F. (2007). *El pasado cercano en clave historiográfica*. Paidós.
- Galeano, E. (2014). *Introducción a la metodología cualitativa* [Video]. YouTube:  
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>.
- Giraldo, J. (2015). *Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia Comisión*. <https://indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>
- Girón, C. (2010). *Pedagogía social de la memoria histórica en Colombia*.  
[http://ex.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf\\_biblioteca/Gir%C3%B3n-Pedagog%C3%ADa%20social%20de%20la%20memoria%20hist%C3%B3rica%20en%20Colombia.pdf](http://ex.comisionporlamemoria.org/investigacionyensenanza/pdf_biblioteca/Gir%C3%B3n-Pedagog%C3%ADa%20social%20de%20la%20memoria%20hist%C3%B3rica%20en%20Colombia.pdf)
- González, E., y Varney, H. (2013). *En busca de la verdad. Elementos para la creación de una comisión de la verdad eficaz*. Centro Internacional para la Justicia Transicional.
- Guzmán, G., Fals-Borda, O., y Umaña, E. (2010). *La violencia en Colombia*. Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S. A.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Anthropos.

- Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9.
- Indepaz. (s.f.). *Garantías de no repetición*. <https://indepaz.org.co/garantias-de-no-repeticion-cartilla/>
- Jedlicki, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: Reforma curricular de Historia y Ciencias Sociales en Chile, 1990-2003. En *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (págs. 65-93). Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Kamberelis, G., y Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. Denzin, y S. Lincoln, *Métodos de recolección y análisis de datos* (págs. 494-532).
- Mapas Bogotá. (s.f.). *Home*. <https://mapas.bogota.gov.co/?l=37905&e=-75.161601131131,3.8936564906692883,-73.18406206863193,5.016334611174409,4686&b=7256&d=34513#>
- Mombello, L., Carvalho, A., Lorenz, F., y Marchesi, A. (2004). Realidades y desafíos: Experiencias educativas en Argentina, Uruguay y Brasil. En *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (págs. 163-185). Siglo XXI de España Editores.
- Montañez, G., y Delgado, O. (1998). Espacio, territorio y región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. *Cuadernos de Geografía*, 8, 121-134.
- Nora, P. (1984). *Les Lieux de Mémoire; (pp. 17- 49)*. París. Traducción para la cátedra Seminario de Historia Argentina, prof. Fernando Jumar C.U.R.Z.A.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.

Ortega, P., Castro, C., y Merchán, J. (2014). *Cátedra Doctoral*.

<https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-8.pdf>

Ortega, P., Castro, C., Merchán, J., y Vélez, G. (2016). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Universidad Pedagógica Nacional.

Oslender, U. (2008). “Geografías del terror”: Un marco de análisis para el estudio del terror.

*Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12.

Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e Historia*. Escuela de Humanidades y Política.

Ospina, W. (2013). *Pa' que se acabe la vaina*. Grupo Planeta Spain.

Pérez, D., y Mejía, M. (1999). *Violencia en la escuela: Historia de vida de maestros (escuela y juventud en los procesos populares)*. Instituto para la Investigación Educativa y el

Desarrollo Pedagógico.

Pinilla, P. (2012). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012: Educación de calidad para una Bogotá positiva*.

[http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Plan\\_sectorial\\_educacion\\_2008\\_2012.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/Plan_sectorial_educacion_2008_2012.pdf)

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1038 del 25 de mayo de 2015.

Bogotá, D. C.: Colombia.

Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Revista Clío & Asociados*, 5.

Rodríguez, S., y Herrera, M. (2012). Historia, memoria y formación: Violencia sociopolítica y conflicto armado. *Revista Colombiana de Educación*, 0(62), 12-19.

- Romeike, S. (2016). *La justicia transicional en Alemania después de 1945 y después de 1989*. Editorial Academia Internacional de los Principios de Núremberg.
- Rubio, G. (2013). Memoria, ciudadanía y lo público en la elaboración del pasado reciente en la experiencia chilena. *Memoria y Sociedad*, 17(35), 164-183.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 109-135.
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre la dimensión política de la convivencia escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 72-94.
- Sacristán, J., y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Sánchez, S. (2016). Sacralización, ritualización y espectáculo en torno al pasado: El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos en Chile. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21(2), 193-216.
- Sandoval, P. (2012). *Entrevista a Elizabeth Jelin*. <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/entrevista-a-elizabeth-jelin/>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Editorial Ariel.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2010). *Reorganización curricular por ciclos, referentes conceptuales y metodológicos*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1009/1-REORGANIZACION%20CURRICULAR%20POR%20CICLOS%20CONCEPTUALES%20Y%20METODOLÓGICOS>
- Sosa, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Editorial Cara Parens.
- Subdirección de Evaluación y Análisis de la Secretaría de Educación, Grupo de Investigación en la Enseñanza de la Historia de la UNAL, Monroy, M., Hernández, M., González, J., y

- Pinto, A. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*.  
<http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2904/1/CampoPensamHistorico.pdf>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, (30), 19-32.
- Trinidad, R. (2004). El espacio escolar y las memorias de la guerra en Ayacucho. En *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado* (págs. 11-39). Siglo XXI de España Editores.
- Valencia, P., Díaz, J., y Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*, 1(40), 59-70.
- Vélez, G., Ortega, P., y Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: Entre las políticas y la pedagogía de la memoria. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 191-205.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Siglo XXI.
- Zalamea, A. (1999). *Gaitán: autobiografía de un pueblo*. Zalamea Fajardo Editores.

## Anexos

## Anexo 1. Malla curricular campo histórico grado 6 (Ciclo 3) Colegio Cundinamarca

COLEGIO CUNDINAMARCA I.E.D.							
MALLA CURRICULAR							
CAMPO DE PENSAMIENTO HISTORICO							
<b>META DEL CAMPO: Desarrollar en el estudiante pensamiento histórico, como conocimiento sistémico necesario para entender la complejidad de los hechos sociales en sus diversos contextos y para que a través de su capacidad de análisis pueda ser autónomo, propositivo, transformador de su realidad inmediata desde la construcción de su proyecto de vida.</b>							
CICLO	GRADO	CATEGORIA	PROPÓSITOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS	CONTENIDOS A NIVEL DE FORMULACION	ACCIONES OBSERVABLES	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
3	5°	<b>TEMPORAL:</b> Establecer puntos de referencia desde el tiempo cronológico que le permiten relacionar su tiempo personal con el tiempo social para comprender los procesos de cambio de sus contextos local, capital, regional y nacional.	<b>Comprender á los conceptos básicos de las ciencias sociales, la dinámica cultural de diferentes civilizaciones y su relación con los fenómenos socio culturales que le permitirán reconocerse como sujeto histórico transformador de su entorno.</b>	¿Cómo y para qué los seres humanos llegan a conocer su entorno local, nacional y global?	Identifica en el entorno físico referentes espaciales. Utiliza coordenadas, escalas y convenciones para ubicar los fenómenos históricos.	Elabora mapas en los que explica las características del entorno físico referentes espaciales. Utiliza coordenadas, escalas y convenciones para ubicar los fenómenos históricos.	1. Elabora Informes en los que da cuenta de los avances obtenidos. 2. Trabajo cooperativo a través del cual se evidencia la apropiación de las temáticas desarrolladas. 3. Elaboración de cuadros comparativos en los que relaciona acontecimientos y conceptos.
				¿Cómo puede una sociedad asegurar la organización y convivencia de sus integrantes?	Compara características del sistema político-administrativo de Colombia. Reconoce la responsabilidad que tienen las personas elegidas por voto popular.	Caracterizar los espacios de su entorno: barrio, localidad, ciudad, región, y país, continente y universo.	
		<b>ESPACIAL:</b> Reconocer y explorar los		¿Qué conflictos se han presentado	Identifico los propósitos de las	Relacionar y comprender su mundo y	

		<p><b>espacios geográficos y antrópicos (locales, capitales, regionales y nacionales) como formas de participar críticamente en la construcción social.</b></p>		<p>en Colombia a través del tiempo, modificando la vida de los ciudadanos?</p>	<p>organizaciones coloniales españolas. Identifico y comparo algunas causas que dieron lugar a los diferentes conflictos presentados en el país.</p>	<p>el mundo de otros a través de objetos, ideas, creencias, gustos y lenguaje. Identifica las implicaciones de las formas de colonización a través de la historia</p>	
6°		<p><b>NARRATIVA : Aprender a leer las realidades cotidianas en sus diversas manifestaciones, construyendo sus propias formas de comunicación que parten de su historia de vida y le permiten proyectarse hacia un futuro.</b></p>		<p>¿Cómo se ha generado el desarrollo técnico de la humanidad a lo largo de diversos períodos históricos?</p>	<p>Compara legados tecnológicos y artísticos en diferentes grupos culturales y períodos históricos. Identifica y compara el legado técnico de cada una de las culturas y su impacto en la actualidad.</p>	<p>Reconocer la formación de la identidad personal y cultural a partir de prácticas cotidianas que lo representan como sujeto, por ejemplo, sus gustos, su pertenencia o relación con diversos lugares, la música, los objetos, las creencias, entre otros.</p>	<p>1. Elabora modelos representacionales de alguna temática desarrollada en clase. 2. Construye e interpreta líneas de tiempo. 3. Elaboración e interpretación de material cartográfico</p>
			<p>¿De qué manera ha evolucionado la participación ciudadana en diversos períodos históricos y como se ha fortalecido a partir de la práctica cotidiana?</p>	<p>Identifica variaciones en el concepto de ciudadanía en diversas culturas a través del tiempo. Participa y reconoce la importancia de los escenarios de la</p>	<p>Explorar variables que intervienen en el surgimiento de un conflicto y las formas que se adoptan para su resolución.</p>		

				Democracia escolar.		
		<b>RELACIONAL: Identificar las diferentes expresiones culturales y representaciones simbólicas en sus diversos contextos, como elementos necesarios en la construcción de la memoria social.</b>	¿Por qué ocurren las transformaciones culturales en las diferentes épocas históricas?	Reconoce el valor de las prácticas culturales y su incidencia en las transformaciones de algunas sociedades. Reconoce que la división entre un periodo histórico y otros es un intento por caracterizar los hechos históricos a partir de las transformaciones culturales.	Identificar y describir relaciones que generan producción económica, así como sus consecuencias sociales.	
	7°	<b>POLITICA: Reconocer las instituciones democráticas de su entorno y contrastar la estructura política actual con las formas históricas de poder y participación.</b>	¿Cómo han variado las dinámicas de las ciudades y la manera como se han transformado las prácticas ciudadanas y de organización social urbana?	Identifica algunas dinámicas urbanas en lo referente a movilidad, producción y diversas problemáticas urbanas. Reconoce la práctica ciudadana como ejercicio vital de la Democracia.	Establecer relaciones entre el desarrollo técnico/tecnológicos, así como las variables sociales, culturales y políticas, entre otras.	1. Participación a través de debates, juegos de rol, estudios de caso, foros, mesas redondas, etc.
		<b>ECONOMICA: Relacionar los elementos fundamentales de la economía con actividades productivas dentro de su comunidad y en otro contexto.</b>	¿Qué formas de gobierno se identifican en la actualidad y cómo ha sido su evolución histórica?	Compara entre sí algunos sistemas políticos y describe formas de asumir estos a través del tiempo. Identifica las ideas que legitiman el sistema	Elaborar informes, cuadros comparativos, debates, estudios de caso, etc. Acerca de las formas de gobierno y su evolución histórica.	



					político y el sistema jurídico en algunas culturas.		
--	--	--	--	--	---	--	--

## Anexo 2. Entrevista al profesor Jorge Aponte. Abril 20 de 2015

Texto de la entrevista

AP (Alejandro Pulgar ):Nos encontramos con el profesor Jorge Aponte docente de la universidad Distrital Docente de la universidad Pedagógica quien va a compartir con nosotros la constitución del campo de análisis entre la memoria el territorio y la violencia política en la enseñanza de las ciencias sociales.

Profe, muchas gracias por el tiempo

PJA (Profesor Jorge Aponte): no gracias a usted

AP: bueno, ¿qué condiciones lo llevaron a pensarse una relación entre la memoria, el territorio, la violencia política, en la enseñanza de las ciencias sociales?

PJA

Pues una primera condición mi ubicación en el tiempo histórico que me tocó vivir, el escenario histórico de violencia política del conflicto armado, de lo que pasaba en la universidad, entonces siempre tuve la posición desde el pregrado que quería ser profesor de ciencias sociales en la escuela inicialmente, para, suena utópico, romántico, “para cambiar el mundo ”. en mi formación docente desde la educación se permite formar sujetos que transformen la realidad y entonces me parece que un profesor de sociales, sobre todo, aunque de otras áreas también, pero un profesor de sociales sobre todo no puede, tener una práctica de enseñanza por fuera de ese marco histórico, es mas no debería, porque entonces, que está haciendo, independiente del tema que esté trabajando, pero si no tiene en cuenta que los sujetos históricos con los que está trabajando en la escuela o en otro escenario educativo están en ese marco histórico también que les afecta directa o implícitamente, esa sería una primera condición

La segunda ya tiene que ver específicamente con el campo entonces cuando ya entiendo las dinámicas discursivas del campo y la didáctica de las ciencias sociales en Colombia, empiezo a encontrar que hay algunas apuestas para trabajar lo histórico, lo geográfico u otras disciplinas así por separado, pero no hay una apuesta por pensar las ciencias sociales alrededor de problemas, más allá de lo que fue mi formación en pregrado que si estaba pensada a partir de problemas , pero a la escuela no la encuentro, entonces yo empiezo a construir a partir de otras lecturas, de compartir la experiencia con otros compañeros de esa época de formación, pues empiezo a construir mi propio criterio sobre el papel de las ciencias sociales en la escuela. Básicamente porque digamos he asumido que el papel de las ciencias sociales en todos los escenarios educativos formales y no formales tienen asumir ese rol potente, y es de enseñar las condiciones históricas, sociales, políticas y lograr que los otros puedan y aprendan a leer esos escenarios políticos, históricos, etc. y por sobre todo que quieran a incidir en ellos, transformándolos, cambiándolos en algo, pero incidiendo en ellos, que tomen posición sobre ellos. Yo creo que básicamente eso.

AP ¿en qué escenarios ha podido desarrollar este campo de análisis sobre la memoria, el territorio, violencia política?

PJA: Pues inicialmente todos esos rollazos que me echaba acá en la universidad en el pregrado pero sobre todo cuando ya me gradué y empiezo a camellar en colegios entonces ahí la logré; no solamente en el espacio de clase con los estudiantes sino con mis compañeros de trabajo del área de ciencias sociales y logramos creo yo que se logró junto profesores y estudiantes como sacarlo del colegio y trabajarlo con la comunidad, trabajarlo con otros colegios además es una experiencia muy bacana ejemplos, digamos los temas que trabajamos en las clases con ellos, proyectos transversales, hicimos foros, eventos, salidas y todo el tiempo estaba esa

preocupación por la violencia política, el conflicto armado, que pasa con la memoria social de lo que somos como país y como humanidad. Ese es un primer escenario... de la escuela en la práctica.

Nuevamente ya la formación universitaria, en la maestría, entonces, de hecho, cuando empecé la maestría, mi proyecto con el cual me presenté fue sobre memorias del conflicto armado, entonces quería trabajar sobre que memorias del conflicto se han construido en ciencias sociales hasta una determinada época. Finalmente el proyecto cambio su tema profundo pero no el esquema, pues lo que yo analice fue la producción de memoria social sobre la identidad colombiana en la enseñanza de las ciencias sociales, pero ahí la discusión todo el tiempo giró alrededor de eso. A mi juicio analíticamente en las ciencias sociales entre muchas cosas lo que ha logrado en Colombia es construir memoria social, ¿Cuál? Digamos si se ha reproducido una hegemónica, una dominante, o si ha logrado en pocos casos construir una memoria contra hegemónica. Pero para mí la escuela y la enseñanza de las ciencias sociales son una estrategia, un dispositivo es una estrategia de producción de memoria social muy fuerte o sea que un chino un ser humano pase 11 años de su vida y en esos 11 años de su vida tenga presencia y se interrelacione con narrativas con memorias significativas del pasado durante tanto tiempo, eso genera algo y ahí, en el intermedio entre la formación del pregrado, la práctica, en la escuela y ya la formación en maestría en el que estaba participando en el grupo de investigación de la universidad llamado Cyberia y adelantamos un proyecto de investigación financiado por el centro de investigaciones de acá de la universidad (Distrital), por el IPAZUD sobre cómo se enseñaba en 6 colegios, era un estudio de caso, sobre cómo se enseñaba la primera violencia.

Primero la violencia como periodo historiográfico que va más o menos desde el 43 al 48-49 y entonces adelantamos ese ejercicio, ese ejercicio fue muy bacano porque pues se hicieron

preguntas a los estudiantes, grupos focales, entrevistas a profesores diarios de campo de clase, análisis de planes de estudio, aunque esta posición no la compartía con mis compañeros del grupo investigación y habían disensos, debates sanos que hay en los grupos de investigación pero ahí en el marco de la investigación estaba pensando en el asunto por eso digo que se encuentra en ese intermedio, es casi paralelo, así terminamos la investigación y ya estoy empezando la maestría.

Otro escenario fue cuando empiezo a trabajar en la universidad, mi primera experiencia en docencia universitaria fue la Universidad Pedagógica entonces yo trabajaba en las mañanas en el colegio y en las tardes noches en la pedagógica y empecé prácticas pues hasta el día de hoy empecé en la línea de proyecto pedagógico que se titula formación política y construcción de la memoria social. Y en esa línea hay una inquietud sobre, entre muchas otras, sobre esta que traía del mundo laboral sobre ¿qué pasa con las ciencias sociales escolares? y su relación con el conflicto, con la violencia, con la memoria social, esta experiencia fue muy bacana porque los primeros estudiantes que tengo son estudiantes que van a hacer práctica en el colegio en el que yo trabajo y sus temas tienen que ver con el conflicto armado; entonces hay un grupo que trabajo sobre los grupos eclesiales de base y su papel en la conformación de los barrios en la periferia de Bogotá, un grupo trabajo sobre las guerrillas liberales del llano, otro grupo trabajo sobre memoria y territorio en Ciudad Bolívar, hizo un análisis de cómo se conforma el barrio a partir de la memoria y el territorio. Entonces ahí se hace una experiencia sobre un poco orientando sus trabajos de grado, sus prácticas, pues también fue una posibilidad de también seguir como desarrollando este punto analítico.

Después de esto me meto más de lleno aquí en la pedagógica ya empiezo a tener más clases, tengo una que se titula, “memoria territorio y construcción de identidad” que la tuve

como tres años seguidos camellando en esa clase y tuve más prácticas, y más trabajos de grado orientados, no todos pero si un gran número de ellas que tenían que ver con el conflicto, pero cuando no, cuando tenían que ver con el conflicto armado , con la violencia política, si tenían que ver con la memoria social, y como se trabaja la memoria social en la escuela.

Los estudiantes hacen sus propios desarrollos pero pues yo voy pensando a la par el asunto con ellos.

Ahí se da la posibilidad de hacer artículos, porque ese también es un escenario, pues junto con gente de la universidad, junto con la gente del colegio, entonces hacíamos artículos sobre todo a mí me interesa el tema de la didáctica de las ciencias sociales y siempre lo vinculaba con enseñanza, con la didactización, con trabajar la violencia en la escuela, o trabajar la memoria en la escuela y finalmente pues bueno ya después ya por varias razones no seguí trabajando en el colegio después de 5 años y me quede de lleno trabajando en la pedagógica en la distrital y un par de universidades esporádicamente y ahí digamos si, por ejemplo aquí en la distrital ya hubo un primer ejercicio de proyecto pedagógico que ellos hacen su práctica durante su primer año y medio y ahí la mayoría trabajaba temas asociados con violencia política y conflicto armado.

Un segundo grupo de ese proyecto, no todos creo que hay 2 personas que están trabajando temas asociados a violencia política y conflicto armado. Pero sin embargo si tienen temas que en este momento que estamos, están en la práctica, partiéndose la cabeza sobre cómo controlar a los niños dicen ellos. Yo sigo viendo que, detrás del muro es como trabajan la memoria en la escuela. Digamos ahí, yo he llegado a una conclusión, el asunto, fue que llegue a un punto conclusivo. El problema no se trata de trabajar los fenómenos de violencia política, conflicto armado y curricularizarlos en la escuela, sino que lo que implica trabajar la memoria social en la escuela es que se pueda aprovechar la memoria social, las distintas experiencias de

memoria social que tienen los diferentes actores que participan en la escuela sobre todo los estudiantes para enseñar, la violencia política, el territorio, el conflicto armado.

Es decir, los estudiantes ya tienen una experiencia significativa con el pasado, transmitida, heredada, vivida por ellos mismos, ya han tenido clases de ciencias sociales, ya han interactuado con otra gente y entonces lo que se puede aprovechar un poco es su experiencia esa que ya tiene muy elaborada, la que sea, la que tienen heredadas con sus familias, con su entorno inmediato, para enseñar, para trabajar precisamente, el tema de violencia política o los otros temas.

Entonces, pelaos que, un ejemplo rápido sobre la diáspora africana, ellos lo llamaron la resistencia afrodescendiente en Colombia entonces, no tiene un vínculo con conflicto armado, en algún momento lo tocaron en su práctica pero lo que logran hacer es aprovechar esa memoria social de los pelaos, su experiencia, lo que les hayan contado sobre lo afro, lo que hayan visto por ahí y lo desarrollan en la clase.

O sea como que potencian que la experiencia subjetiva del otro es importante para que no se lo aprenda de memoria para un parcial o un quiz en la clase en el colegio, sino para que sea un asunto para que aprenda propiamente para su experiencia significativa.

AP: Es decir el problema no se encuentra en didactizar el conflicto si no que como en ese diálogo de memorias se constituye el sujeto en la escuela.

PJA: Sí, porque además uno lo puede poner así en un término que puede sonar básico pero si lo que busca es curricularizar este asunto, ¿cuándo se termina de hablar de todas las masacres que han pasado en Colombia?, ¿cuándo se termina de hablar del origen de todos los grupos insurgentes en Colombia? ¿Cuándo se termina de hablar del fenómeno paramilitar? Pero sin embargo lo trabajamos aprovechando la experiencia significativa de los pelaos. El caso que

siempre pongo en mis clases, siempre, yo digo, de ejemplo, los pelaos van a práctica cuando van a hablar de conflicto y la primera, segunda sesión de trabajo es muy gracioso por que llegan asustados diciendo que los estudiantes confunden la guerrilla con los paramilitares, para ellos son la misma vaina. Entonces, si uno parte de un lugar distinto y dice, están equivocados, son tontos, no,no,no, no son tontos en vez de partir del lugar de decir porque su experiencia le permite decir que son lo mismo, entonces, aproveché eso, indague eso y entonces empiece a trabajar sobre su memoria social, sobre su subjetividad y se vuelve más significativo para el pelao, porque el pelao se mira a sí mismo o a su entorno por el medio del cual vio eso, huy, la novela tal los tres caines decía que los paramilitares eran lo mejor, eran vistos como héroes y los niños jugaban al descanso los pelaos a los tres caines, me contaban. Cuando el pelao tiene un principio de realidad producto de lo que va discutiendo en sus clases confronta su memoria, pone en pugna su memoria y sumercé sabe que uno de los principios teóricos de la memoria, los estudios de la memoria social es que siempre es un campo de pugnas, pero a veces lo ponemos en un plano de yo con los otros con los otros, puede ser así o también puede ser yo y mi experiencia, estoy revalorando, revalidando, rehaciendo, lo que era mi comprensión de un fenómeno del pasado y que tiene incidencia en el hoy.

AP: es decir ¿gracias a la memoria de los estudiantes el maestro está llamado a dinamizarse?

PJA: si, por eso yo tengo digamos una discusión sana, un debate sano con uno de los grupos de investigación de la pedagógica que es al que sumerce está adscrito (Clara, Piedad, Martha Cecilia Herrera), pues lo que llaman pedagogía de la memoria no es hacer instrumentos pedagógicos para enseñar cosas del pasado sino, es todo lo contrario, es construir condiciones para construir algo y esas condiciones nos las da trabajar con las memoria social de los otros.



Entonces son dos lógicas distintas, pueden ser complementarias, nosotros hemos discutido y en este momento estamos trabajando juntos en el equipo de paz, derechos humanos y convivencia en la Universidad Pedagógica, con ellas, con Jeritza Merchán, y ahí hemos metido la vaina, seguramente va a salir algo interesante y ese es otro escenario reciente.

Ahora mismo, lo que he desarrollado en investigaciones, he abandonado el campo de la didáctica por otras razones, sigue la inquietud por la educación pues he trabajado más con el tema investigativo sobre formación política y educación social en escenarios organizativos con campesinos, sobre todo.

Pero sin embargo lo menciono por eso, también está la potencia que hemos venido desarrollando entonces cuánto rápidamente la última, es una investigación que hicimos en la pedagógica, trabajamos sobre las memorias de la asociación nacional de usuarios campesinos (ANUC) y era trabajarla desde un primer momento como hacer la elaboración de esas memorias, entonces hicimos una clasificación por generaciones, bueno, en la socialización con la asociación, con los líderes nuevos y viejos demostrábamos eso, era un ejercicio de didactización, y en el taller ellos empezaron a contar su experiencia y su memoria con la de otros entonces decían uy yo no me acuerdo que eso fuera así y otro le decía , no, eso pero si fue así y ahí empezamos a cruzarla, y ahí hubo un escenario de aprendizaje político fundamental para ellos.

Pero ellos decían, una de las confesiones de ese taller y es la razón por la que estamos en una segunda etapa, era que eso explica porque ahora estamos así. Es decir, que de una organización política campesina tan grande que tuvimos que se supone es sobre todo el fenómeno de la guerra es lo que los termina destruyendo, hoy en día lo que tienen es que están disgregados, están separados, no tienen fuerza como la que tuvieron en esa época, sin desconocer el fenómeno paramilitar que los aniquila, ellos también dicen, también hay un asunto que tiene

que ver con lo que nos pasó internamente, pues sus peleas internas, pugnas ideológicas, sus vanidades políticas y eso no lo habían sacado a flote se ponen a pugnar sus propias experiencias del pasado , de hecho ahí voy camellando la vez pasada que charlamos le dije que debo escribir algo, hay que empezar a condensarlo, pues finalmente hace ya dos años me dieron una bonita responsabilidad, el de coordinar la línea del proyecto pedagógico de memoria y formación política y ahí hemos hecho balances con las profesoras sobre los trabajos de grado de los pelaos. Entonces en esos balances que de eso hay 2, 3 artículos en esos balances, hemos pillado es precisamente como han camellado, los temas, del conflicto, de la violencia, de la memoria, de lo organizativo o de las acciones colectivas en las escuelas.

Anexo 3. Grupo focal (junio de 2015) Conversatorio con estudiantes de grado 7 sobre el conflicto armado, memoria y territorio violencia política en Colombia.

Introducción:

El fundamento epistemológico del grupo de discusión indica que promueve una investigación de segundo orden cuya dimensión principal es la reflexividad. “Este presupuesto conlleva que el sujeto sea reflexivo; lo objetivo se refleja, y se refracta en lo subjetivo” (Ibáñez, 1991; citado en Colina, 1994). La técnica de grupos de discusión permite estudiar y hacer emerger en un ambiente de confianza (grupo de pares): los discursos, las relaciones complejas del sujeto con el tema estudiado que pueden escapar a las preguntas concretas; discursos ideológicos e inquietudes; creencias que pueden estar detrás de lo explícito; busca el estudio del grupo como tal, más que al individuo como unidad de producción de discursos ideológicos (Colina, 1994).

Objetivo

Reconocer las reflexiones de los estudiantes de grado 7 sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales desde las categorías de violencia política, territorio y memoria.

Metodología:

1. Se invita a un grupo de estudiantes que se han caracterizado por el desarrollo de reflexiones críticas, su interés en el tema para que participen en una mesa de expertos sobre las temáticas de conflicto armado.
2. Se les da a conocer las preguntas
3. Se reúne a los participantes en un espacio diferentes al salón de clase
4. Se le harán las preguntas diseñadas
5. Pueden hacer preguntas a los demás asistentes

Preguntas detonadoras.

**1. ¿Que se imaginaban sobre el conflicto armado colombiano antes de estudiarlo en las clases de Ciencias Sociales, que opinan ahora?**

E1C7: Yo me imaginaba que la guerrilla que, que hacía daño contra el país y para dicha consecuencia en las clases de ciencias sociales empecé a investigar más y las guerrillas no son las que cometen fraude.

E2C7: lo principal que yo me imaginaba de pronto que era las FARC<sup>15</sup> y el gobierno que como pues todos antes sabíamos que los militares son los buenos las FARC los malos pero comprendí que no existe una guerrilla sino varias y también que el gobierno ha cometido muchos errores pues desde que empezó el conflicto armado.

E3C7: yo pensé que eso solo era armas disparos, muertes pero comprendí que eso era un conflicto, pero como un diálogo que podíamos hacer que pudiéramos aprender sobre ellos, no para decir como coger un arma para irse a la guerrilla, no, pues algo así.

E4C7: pues yo me imagine un mundo de terror de muerte de secuestros, pero jamás pensé que el gobierno estuviera involucrado como para ganar más votos y lograr la presidencia.

E5C7: yo no sabía, pensé que la guerrilla eran los malos, los que mataban y los que hacían la guerra y que el Estado no tenía nada que ver, que eran las personas buenas pero no, entonces pensé que no defendían sus derechos sino que atentaban contra los civiles o contra las personas, no imagine que fuera una guerra entre Estado y guerrilla.

---

<sup>15</sup> Sigla que hasta antes de la firma de los acuerdos (noviembre de 2016) traducía Fuerzas armadas revolucionarias de Colombia, grupo alzado en armas desde 1964; y hoy (2017) con el paso a la política y la dejación de armas, se denomina Fuerza Alternativa Revolucionaria Del Común.

E6C7: yo siempre pensé que la guerrilla era el pueblo pero nunca supe por que luchaban porque pensé que solo querían hacer daño al gobierno, pero después que el profesor nos enseñó que pasaba entre ellos supe que el Estado es el culpable de todo.

## 2. ¿Qué opinan ahora?

E8C7: pues yo opino que no solamente, o sea, es parte de los dos por parte del gobierno y por parte de la guerrilla podría hacer defender sus derechos sin tanta violencia y pues el gobierno también si quiere que se acabe la guerra tiene que poner de su parte.

E9C7: pues yo me imaginaba que como decía él que solo disparos y que ellos mataban a otros y ahora sé que es el gobierno, no solo la guerrilla que es la que extorsiona y eso, no, sino que también el Estado abusa de lo que tiene de su poder.

E6C7: ahora yo pienso que los dos tienen la culpa de este conflicto ya que antes luchaban por sus derechos más pasivamente y ahora lo resuelven con más muertos y atentados.

E4C7: ahora con las clases de ciencias sociales me doy cuenta que en los noticieros son los encargados de limpiar la imagen al gobierno para que la civilización no se dé cuenta de las guerras que se encuentran hoy en día

E10C7: lo que pensaba antes del conflicto armado es que la guerrilla son los que conforman la guerra o sea para en contra del Estado, porque el Estado no le da sus beneficios o sea lo que ellos piden o sea algo más productivo para ellos por ejemplo en la película de golpe de estadio ellos estaban protestando porque no le habían arreglado la antena, ni había agua, ni había señal.

E2C7: yo diría que pues, deje de ser un poquito más ignorante al saber que más guerrillas existían, me abrió los ojos para conocer a grupos guerrilleros, que el gobierno, que hace para

salir bien, meter otros al agua, también me gustó muchos casos de que la guerrilla contra el Estado y el Estado contra la guerrilla, y si aprendí muchas cosas.

E3C7: lo que yo pienso ahora (...) es que la guerrilla decía, vamos a defender nuestros derechos, vamos a eso, pero el gobierno los quería callar, no quería dejarlos hablar, ellos no querían hacer un cambio con ese gobierno.

Alejandro Pulgar: bien, ahora tenemos más elementos, con relación a los medios de comunicación, la culpabilidad del Estado, que defendían esos grupos insurgentes o esos grupos que se levantaron en contra del Estado entonces ese es el principio de la reflexión que uno puede hacer el comparativo con el antes lo compare con el ahora y uno se dé cuenta de que... bueno... que he logrado hasta el momento, que he podido comprender. Ese es el verdadero aprendizaje, por eso, no me gusta ver exámenes, pues son más valiosas las reflexiones que una respuesta. Vamos por la siguiente pregunta.

### **3. ¿Cómo comprenden ustedes la memoria, el territorio y la violencia política?**

**¿Cómo relacionan ustedes estos conceptos? ¿Cuál les llamó más la atención por qué?**

E15C7: bueno yo la memoria la relaciono con revivir los hechos que pasó en nuestro país, pues los hechos en donde hubo más violencia y muertos.

E1C7: para mí fue la violencia política yo por ejemplo era muy ignorante en la política, con mis primos ellos, debaten bastante con eso y yo me quedaba callado en aquellas reuniones pero como cuando comencé mis clases con el profe Pulgar comencé a abrir mi mente, comencé a investigar, comencé a saber sobre la política, por ejemplo, alcaldes, presidentes, etc., yo me pude comprender que la mayoría son corruptos.

E2C7: pude comprender que el territorio pues pude comprender que el territorio cubre más cosas que enfrentamientos también pude comprender que, había víctimas y que también las víctimas a veces se levantaban. Me gustó más el territorio porque ahí ocurren los hechos, el territorio hace parte de la memoria, porque se puede recordar un territorio donde se originaron sus hechos.

E15C7: pues estoy de acuerdo con él, sobre el territorio pues cuando explotan riquezas de ese territorio puede ser el detonante de la guerra.

E11C7: a mí lo que más me llamó la atención fue el territorio, porque como decían mis compañeros es donde pasan los hechos y también hay víctimas que como la guerrilla se aprovechan de eso, porque cogen su territorio.

E12C7 A mí me gustó la violencia política por lo que el gobierno es como lo que empieza con la guerra por la explotación de los recursos del territorio por la injusticia de la gente (...) y me gusta el tema de la violencia política ya se por las situaciones donde se formaron las guerrillas.

E3C7: a mí me pareció que el territorio era solo un lugar digamos, pero es un lugar donde se recuerdan cosas, que era como estratégico, era como lo más fuerte que había pues ahí se formaron las guerrillas, sabía que había pasado ahí, es lo que más me gustó.

E5C7: a mí me llamo la atención la violencia política, pues yo pensaba que era muerte asesinatos, pero pues hay varios tipos de violencia como la violencia política que es sobre los abusos de la economía, que influye el territorio y la memoria y pues la información sobre conflicto armado pues ahí muestran que la violencia no es de muerte también son abusos que el Estado, siempre está haciendo como el mal a las personas como que robándole, lo que ellos tienen.

E6C7: yo relaciono gracias a la película golpe de estado ya que todo se relaciona, uno se puede ver acordar de un territorio donde ocurrió la violencia política que es el abuso a los derechos de las personas o incluso de las personas que se encargan de desarrollar esos hechos y también fue que, entendí que en todo territorio hay guerra o conflictos entre el Estado y el pueblo.

E5C7: pensamos que la memoria y el territorio nos permiten recordar esos hechos del conflicto armado que en el momento hicieron impacto en nuestro país

E1C7: pues yo relaciono, cuando salgo de Bogotá, relaciono tantas fincas que veo e imagino tantos hechos como la guerrilla u otras cosas que no pensamos o imaginamos al ver cosas.

E2C7 la relación entre la memoria violencia política, podríamos decir que la memoria es la que nos ayuda a recordar los hechos ocurridos en el territorio pues ahí ocurren los hechos de la violencia política por parte de los grupos armados como los pájaros o chulavitas.

E15C7: la relación entre memoria y el territorio es que la violencia política destruye el territorio y eso ha dejado huella en la memoria de las personas.

E7C7: En el conflicto armado es fundamental en nuestro país porque nosotros podemos también podemos saber lo que somos.

E11C7: El territorio es mirar un hecho histórico donde pasan muchas venganzas, muchos odios.

E13C7: El territorio es donde suceden los hechos históricos de nuestro país y aparece la memoria frente al hecho histórico

E10C7: la violencia política se relaciona con los hechos porque la población se ve afectada. También tiene algo de culpa el Estado al generar violencia.



E12C7: Los hechos que se han quedado en la memoria de las personas por lo que han sufrido. Las personas que sufren por ejemplo son los desplazados.

E9C7: Con ello hay familias que no están involucradas con esto (conflicto armado) pero otras si quedan afectadas.

**4. Es posible hacer memoria del conflicto ¿Qué actividad te permitió hacer memoria de este conflicto colombiano?**

E12C7: La creación de cartas sobre lo que sucedió en el bogotazo y la masacre de las bananeras.

E6C7: el concepto que me llamó la atención la toma del palacio de justicia conocimos los hechos que las personas no saben y piensan cosas diferentes, pero la verdad es que no saben que sucedió realmente y porque los guerrilleros hicieron eso y el ejército por ejemplo cuando destruyeron el lugar donde estaban los papeles para poder extraditar.

E2C7: me gustó la actividad sobre la fundación de los pájaros osea sobre León María Lozano que fue el cóndor. También cuando empezamos a investigar sobre las guerrillas.

E10C7: la investigación sobre la guerrillas, toda la información relacionada

E5C7: me gusto la actividad del testimonio por que aprendí pues que las cosas, pues que esas personas les era difícil enfrentar todo lo que les pasaba, todo lo que le hacían, lo que sentían lo que perdían y pues que no nos enteramos de lo que sucede cada día y nosotros pensamos que a veces no nos importa, pero eso si es importante para esas personas.

E1C7: me gusto el tema de las masacres, ver como sufrían esas personas, a veces decimos que sí, hay mala educación en el país, pero ignoramos lo que esas personas sufren, con las masacres, cuando los desplazan, eso, es duro.

## 5. ¿Es posible construir paz desde la comprensión del conflicto armado?

E13C7: en sí, si la sociedad se aprende sobre el conflicto armado, podríamos llegar a un acuerdo para que genere la paz en todo el país, pero para lograr esto tiene que crearse una equidad.

E14C7: Si es posible si se tiene el suficiente conocimiento de este tema para ayudar a la demás gente para que piense distintas cosas como matar gente en vez de llegar a un acuerdo.

E2C7: se podría decir que si es posible, pero si no tenemos comprensión del tema no podríamos llegar a entender los hechos que pasaron o tratar de no repetir lo que pasó mucho antes.

E3C7: yo creo no, porque si sabemos, aprendemos tenemos el conocimiento exacto, pero si no hacemos nada al respecto quedamos en las mismas. Yo creo que este país no se va a quedar así, va a pasar algo más ya sea algo bueno o malo.

E8C7 :Yo creo que si porque si hacemos que las personas conozcan lo que paso en nuestro país, de saber de qué ellos no vivan engañados, de que sucedió o saber ... oye esto paso en el país y yo no sabía y como decía el, ya no repetir la misma historia desde antes.

E12C7: yo creo que no se va a poder porque por ejemplo siempre va a ver gente que se oponga a sus ideales o no le va a gustar la forma.

E7C7: Si es posible cuando el Estado deje de hacer corrupción contra las personas, los campesinos, y donde el Estado se ha metido a los campos a usurpar. Pero el pueblo ya está cansado que ellos sean corruptos.

E2C7: Es importante conocer también nuestros derechos para hacerlos valer.

**6. Desde una mirada evaluativa del proceso desarrollado en las clases de Ciencias Sociales, ¿Qué sugerencias o aportes metodológicos (diseño de actividades, ayudas didácticas, etc.) tendría usted para continuar profundizando en el territorio, la violencia y la memoria de nuestro país?**

E6C7: Yo siempre he pensado que uno aprende escribiendo, yendo a ver físicamente entonces yo pienso que sería bueno ir a museos o lugares históricos para uno entender más porque y cuando y donde sucedió algo tan importante que para nosotros nunca se nos olvidará.

E2C7: evitar la pereza por aprender los nuevos temas y así aprender por uno mismo.

E1C7: Sería chévere poder ver más fotos para poder aprender un poco más.

E5C7: Comprender la temática del mundo, que está pasando en otros lugares.

Anexo 4. Cuadro de análisis de estrategias y recursos empleados en la implementación del ambiente de aprendizaje sobre la historia reciente sobre el conflicto armado colombiano

Grado 6 actividad # 1 (incursión por la memoria)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
Memoria	<p>Esta actividad consiste en la definición de las relaciones de la memoria y sus asociaciones con la vida cotidiana y son consideradas como importantes para recordar. En un primer momento, se establece a manera de plenaria una definición de cuáles son las relaciones de la memoria. Los resultados se asocian con las siguientes asociaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Con lo sucedido</li> <li>b. Como hechos históricos</li> <li>c. Emociones</li> <li>d. Como objetos</li> <li>e. Personas</li> <li>f. Problemas, conflictos y errores</li> <li>g. Lo aprendido</li> <li>h. Lo conocido</li> <li>i. Lo sufrido</li> <li>j. Lo logrado</li> </ul> <p>Con relación a estas características, los estudiantes debían escoger 4 características de la memoria y entrevistar a 5 personas.</p>	<p>¿Cuáles son los referentes de memoria que manejan los estudiantes?</p> <p>¿Cuál es el lugar de la memoria con relación a la violencia política?</p> <p>¿Hay preguntas frente al fenómeno de violencia?</p> <p>¿Hay referencias de la memoria con relación a la escuela?</p>	<p>Hay categorías predominantes con relación a la memoria frente a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. La familia</li> <li>b. Los objetos</li> <li>c. Las experiencias de dolor personal</li> <li>d. La satisfacción</li> </ul>	<p>Dentro del tránsito de la primaria al bachillerato, es notable que los niños acudan a la evocación de lo agradable como la adquisición de un objeto</p> <p>La visita a un lugar o la consolidación de alguna acción.</p> <p>La violencia política, el conflicto armado, no son referentes.</p> <p>Los hechos de la historia son lejanos en el recuerdo de lo presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay una distancia entre el concepto de memoria y la enseñanza de la historia.</li> <li>- La vida cotidiana no tiene relación con los hechos históricos.</li> <li>- El conflicto armado no se evidencia como un referente para recordar.</li> <li>- Hay predominancia dentro del ejercicio por recordar lo agradable.</li> </ul>

Grado 6 actividades # 2 (¿que conocemos del conflicto armado colombiano?)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
Memoria	<p>La actividad consistió en la selección grupal de hechos que consideren que se relacionen con el conflicto armado colombiano. Los hechos que más se destacaron fueron los siguientes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Violencia</li> <li>- Guerrilla</li> <li>- Paramilitares</li> <li>- Homicidios</li> <li>- Violencia sexual</li> <li>- Guerra</li> <li>- Armas</li> <li>- Terrorismo</li> <li>- Narcotráfico</li> <li>- Bogotazo</li> </ul>	<p>¿A qué tipo de fuentes recurren los niños cuando hablan de actores armados?</p> <p>¿Qué es lo más influyente en los niños para reconocer estos hechos como destacados?</p>	<p>Los niños reconocen hechos de conflicto, pero hay que caracterizar las posibles distancias entre las causas la aparición de fenómenos relacionados con el conflicto armado colombiano y su imagen acorde a las fuentes que ellos acceden cotidianamente.</p> <p>Habría que puntualizar si los hechos que registran fueron producto por el consumo televisivo de novelas y/o noticieros</p>	<p>El componente político se relaciona con la relación de un hecho de violencia a una persona que fue víctima.</p> <p>En el trascurso del ejercicio, se notaron en ciertas apreciaciones que la guerrilla y los paramilitares son de un origen común o que Gaitán y Galán son los mismos personajes.</p>	<p>Independientemente de la fuente, los niños, identifican hechos de conflicto armado.</p> <p>Hay más relación a nombres como Pablo Escobar, Gonzalo Ramírez Gacha, que hechos históricos, en el avance del ejercicio se aclaraba su asociación para evitar realizar apologías a victimarios.</p> <p>La violencia sexual, aparece asociada con el conflicto armado, el cuerpo aparece como objeto de guerra. Hay que reconocer la relación de esta categoría con los hechos a comprender</p> <p>No hay una referencia directa al estado colombiano, o denuncia de injusticias.</p>



Grado 6 actividad # 4 (preguntas sobre el conflicto armado colombiano)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflicto</li> <li>• Actores del conflicto</li> <li>• Memoria</li> <li>• Víctimas</li> <li>• Mujer</li> </ul>	<p>Elaboración de preguntas sobre el esquema de la actividad #3 sobre los hechos que llamaron la atención de los estudiantes frente al conflicto armado colombiano. Para elaborar las preguntas, los estudiantes podían escoger los 3 hechos que más les interesó.</p> <p>Las preguntas son          ¿Por qué se llamó bogotazo?          ¿Por qué el conflicto armado surgió con el bogotazo?          ¿Cómo era Bogotá antes del bogotazo?          ¿Cuántos civiles murieron en la masacre de las bananeras?          ¿Murieron Soldados en la masacre de las bananeras?          ¿Cuántas horas duro la masacre?          ¿En qué año fue creada la United fruit Company?          ¿Dónde encontraron los cuerpos de la masacre?          ¿Cuántas mujeres murieron en la</p>	<p>¿Cuáles son los hechos que más llamaron la atención?</p> <p>¿Se reconoce a los victimarios desde la admiración por sus hechos?</p> <p>Dentro de hechos relacionados con asesinatos, exterminio ¿cuál es el lugar que se le asigna a las víctimas?</p>	<p>Las preguntas permitieron una definición de aspectos curiosos frente a los hechos relacionados con el conflicto armado colombiano.</p>	<p>Las preguntas que elaboraron los estudiantes denotan interés frente a las víctimas</p> <p>Se presenta interés en el origen de los victimarios y de los móviles de sus acciones</p> <p>Con relación al concepto de guerra, hay una apreciación frente a los lugares de los hechos y sobre la intensidad de la guerra, si se presenta de manera uniforme y de qué manera se manifiesta.</p>	<p>Se pregunta por el lugar de la mujer en los hechos del conflicto armado</p> <p>Más allá de reconocer muertos, se pregunta por las causas y los culpables. En el ejercicio en clase fue notable identificar preguntas sobre si los culpables fueron ajusticiados. Es decir en el marco metodológico, hay que tener en cuenta, que se hizo con las víctimas y con los victimarios como principio de verdad y justicia pero llevado al aula. Es reconocer que la memoria es un ejercicio de justicia y verdad; a la historia</p>

	<p>masacre de las bananeras?  ¿Hubo soldados que se arrepintieron luego de la masacre de las bananeras?  ¿Cuántos trenes se necesitaron para transportar los cuerpos en la masacre de las bananeras?  ¿Quiénes fueron las víctimas en el bogotazo?  ¿Por qué nació la guerrilla?  ¿Por qué el narcotráfico se llama así?  ¿Quiénes hacen el terrorismo?  ¿En el narcotráfico, que traficaban?  ¿Por qué la guerrilla recluta niños?  ¿La guerrilla es una víctima?  ¿Qué defiende la guerrilla?  ¿Toda Colombia es víctima?  ¿Por qué hacen desapariciones forzadas?  ¿Dónde se inicia la desaparición forzada?  ¿Por qué aparecen los paramilitares?  ¿En qué lugar de Colombia hay más guerra o todo es por igual?  ¿Qué fuerza armada es más mala, las FARC, los paramilitares o el ejército?</p>				
--	--	--	--	--	--



Grado 6 actividad # 5 (La masacre de las bananeras)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
Memoria Violencia Política Territorio	<p>La actividad gira en torno a la comprensión de la masacre de las bananeras como manifestación del poder militar, político e ideológico del estado colombiano en contra de poblaciones campesinas que luchaban por la dignificación de las condiciones de trabajo.</p> <p>El primer momento fue el reconocimiento territorial del lugar de los hechos (Ciénaga departamento del Magdalena) mediante la proyección de mapas y fotos</p> <p>El segundo momento fue la proyección de un reportaje de Telesur sobre el aniversario 85 de la masacre. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=N5aJfQ7Evfs">https://www.youtube.com/watch?v=N5aJfQ7Evfs</a></p> <p>Acto seguido los estudiantes debían hacer 5 preguntas con sus respectivas respuestas frente al video. Esto permitió que reconocieran datos claves de lo que ocurrió pues en el reportaje, se realiza una entrevista a un habitante de la zona en el</p>	<p>¿Cuál es la postura de los estudiantes frente al accionar del estado?</p> <p>¿Cómo reconocen los estudiantes el exterminio?</p> <p>¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la fuerza pública?</p> <p>¿Cuál es la postura de los estudiantes sobre las víctimas?</p>	<p>Las preguntas, acercaron a los estudiantes a la comprensión de un hecho desde el reconocimiento de los actores y motivos que orientaron sus acciones.</p> <p>Identificaron culpabilidades, cuestionaron el desenlace de los hechos, hubo preguntas sobre donde estaban los desaparecidos y si los cuerpos fueron entregados a sus familias</p>	<p>Las preguntas hacen parte de la formación en memoria, pues no se limita al aprendizaje de ciertos datos, sino al comprender el carácter conflictivo de la historia colombiana preguntando por aquellos que la enseñanza de la historia oficial relega de toda narrativa.</p>	<p>Los estudiantes se involucraron con el hecho histórico al punto de cuestionar y preguntar por las víctimas y por los hechos de justicia que eran necesarios ante la magnitud de la masacre.</p> <p>La violencia del estado frente al pueblo es resultado de su oposición ante las políticas de desigualdad. La memoria es reconocer que las víctimas solo exigen justicia a cambio de violencia.</p>

	<p>lugar de los hechos narrando lo que ocurrió. Paradójicamente el video es elaborado por Telesur, pues en la televisión colombiana no hay registros de especiales en el día de la masacre 5 y 6 de diciembre de 1928 evidencia que en Colombia se contribuye a la invisibilización, al olvido de los hechos de memoria histórica sobre el conflicto armado.</p> <p>el tercer momento consistió en la proyección de un video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=FrjLXVW4lok">http://www.youtube.com/watch?v=FrjLXVW4lok</a> En el que se explica la organización sindical de los trabajadores y como el ejército arremetió contra una marcha pacífica en complicidad del estado colombiano. con base al video, se debían redactar 5 preguntas</p> <p>el cuarto momento se refiere a la lectura del texto de Mauricio Archila sobre la masacre de las bananeras <a href="http://www.colombialink.com/01_INDEX/index_historia/07_otros_hechos_historicos/0180_masacre_bananeras.html">http://www.colombialink.com/01_INDEX/index_historia/07_otros_hechos_historicos/0180_masacre_bananeras.html</a> el texto es detallado sobre el paso a paso por parte del estado para dar libertad al ejército de usar la fuerza y controlar una situación denominada por ellos de turbación del orden público, cuando lo único que buscaban los trabajadores era la dignificación de</p>				
--	--	--	--	--	--

	condiciones laborales. Con base a su lectura se debían redactar 5 preguntas y contestarlas.				
--	--	--	--	--	--

<b>Actividad # 6 grado (narrativa testimonial sobre La masacre de las bananeras)</b>					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes análisis	Interpretación	Hallazgos
Memoria	La actividad consistió en la elaboración de una narrativa testimonial.	¿En qué papel se narró el estudiante como víctima o victimario?	Se presentaron 2 tipos de escritos El tipo A Presento los datos de forma conectada, los elementos de ficción que involucraran al lector en eran escasos o nulos, parecía más un resumen que una narrativa.	Desde la narrativa Girón 2010 “En contextos atravesados por el conflicto armado, la puesta en escena de las distintas versiones y relatos de la historia es un quehacer social que implica un trabajo transformador de rememoración, que incorpore las experiencias particulares y las diferentes interpretaciones de los hechos violentos, a la memoria colectiva.” Los escritos tuvieron como objetivo la rememoración y que las diferentes interpretaciones tuvieran cabida en el espacio escolar como un ejercicio de memoria, no para la homogenización de posturas sino para el reconocer el derecho legítimo de la población civil de conocer y acceder a la verdad.	Reconocimiento de las víctimas del accionar del estado  Los estudiantes manifiestan en sus narrativas como la lucha era una exigencia de justicia.  La memoria permite el posicionamiento ante la historia, lo contrario al propósito de la historia oficial que es la creencia indiscutible de lo que sucedió sin reconocer víctimas ni culpables
Narrativa		El estudiante era el testigo vivo de la masacre, y contaba sus detalles in situ.	¿Qué posición asumió el estudiante narrador al enfrentarse a la masacre?  ¿Qué es una víctima del conflicto armado colombiano?  ¿Por qué la muerte es la forma de acallar a alguien por pensar diferente?  ¿Por qué en Colombia se debe asesinar a alguien por sus ideas?		
Violencia					

Grado 6 actividad # 7 (narrativa testimonial sobre Gaitán/ el bogotazo)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
Violencia Narrativa Memoria Territorio	En la actividad El estudiante podía involucrar elementos de ficción con los datos recolectados en clase con el análisis de la vida y obra de Gaitán y el análisis de apartes de la oración por la paz.	<p>¿Qué es una víctima del conflicto armado colombiano?</p> <p>¿Por qué la muerte es la forma de acallar a alguien por pensar diferente?</p> <p>¿Por qué en Colombia se debe asesinar a alguien por sus ideas?</p>	<p>Según Blair 2005 “la importancia del cuerpo en las formas de vivir la espacialidad: el aquí y el ahora, lo cercano y lo lejano, el adentro y el afuera “experiencias que asumimos como espaciales”, son fundamentalmente vividas desde el cuerpo y expresadas a través de toda una simbólica corporal (Waldenfels, 2004).”</p> <p>La narrativa permite la experiencia de la espacialidad, da vida a los objetos símbolos y costumbres de la época, reconoce el sentir de los hechos. Es una aproximación a la construcción de memoria sobre la historia del conflicto en Colombia</p>	<p>Hay 2 tipos de escrito, el de tipo informativo, unen los hechos de la vida de Gaitán, y el de tipo narrativo en donde hay un nivel de involucración con la vida o las decisiones políticas que Gaitán ejecutó. Hay un punto en común y es que en varios de los escritos, el estudiante asume una posición bien sea de dolor o admiración a una persona que buscó por medio de la política eliminar las desigualdades sociales y buscar la paz para el país. Un elemento para desarrollar más adelante es el del posicionamiento frente a estos hechos y de lo que se puede hacer en Colombia o en el contexto cercano para consolidar ideales de paz, esperanza y convivencia</p>	<p>El bogotazo es la historia del desorden, el caos, pero el hecho se debe mirar en perspectiva en cuento continuación de una violencia sistemática de estado.</p>

Grado 7 actividad # 9 (violencia política, toma del palacio de justicia)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
Violencia política, poder	<p>Es el conjunto de abusos, injusticias que se cometen en contra de la sociedad por parte del Estado u otros grupos para mantener su poder , por medio de la violencia política bajo las figuras del uso de las armas y otros medios hacia aquellos que piensen diferente. A los estudiantes se les sugirió ver la película “la toma”</p> <p><a href="https://www.ictj.org/multimedia/video/la-toma-siege">https://www.ictj.org/multimedia/video/la-toma-siege</a></p> <p>Ver el documental la toma Con imágenes inéditas y una excelente labor de recuperación de archivos de radio y televisión, el filme lleva al espectador a revivir las 27 horas que duró la toma y la retoma del Palacio de Justicia.</p> <p>Posteriormente, presenta el tenso desarrollo del juicio contra el coronel Alfonso Plazas Vega en los tribunales por el</p>	<p>¿Cuáles son las manifestaciones de la violencia política?</p>	<p>Dentro de las conclusiones de los estudiantes encontramos los siguientes registros</p> <p>“la guerrilla y Alfonso Plazas Vega abusaron del poder matando mucha gente ”</p> <p>“juzgan a personas que eran inocentes”</p> <p>“los operativos se montaban para matar y no para salvar a las personas”</p> <p>“salieron vivos y hasta ahora no aparecen”</p>	<p>Según Ortega Valencia, P., &amp; Pertuz Bedoya, C. (2016) “sus verdaderos protagonistas no son sus autores sino las víctimas que surgen en el relato y no han sobrevivido para contarlos”</p>	<p>Los hechos históricos se cuestionan frente a la defensa del derecho a la vida.</p> <p>El concepto de abuso de poder es recurrente para denominar las acciones armadas como manifestación de la violencia política.</p> <p>Se visualiza el concepto de víctima. Desde el concepto de desaparecidos , se incluye a las familias.</p>

	<p>caso de la desaparición forzada de 12 personas, en su mayoría trabajadores de la cafetería del Palacio. El relato del juicio se construye a partir de las distintas miradas, que van desde la visión del coronel, hasta la de los familiares de los desaparecidos.</p> <p>El documental fue orientado por las siguientes preguntas</p> <p>a. escriba los 5 hechos que más le llamaron la atención</p> <p>b. escriba 5 hechos en donde usted halla identificado violencia política</p> <p>c. realice un resumen de la película</p>				
--	--	--	--	--	--

Grado 7 actividad # 10 (violencia política, toma del palacio de justicia)					
Categoría	Descripción	Preguntas	Aportes – análisis	Interpretación	Hallazgos
Narrativa Violencia política Territorio	Seleccione un personaje de los hechos del palacio de justicia escribales una carta o realice una entrevista	¿Cuál es la potencia de la narrativa testimonial en la comprensión del pasado reciente?	Las entrevistas o cartas se realizaron tanto a víctimas como a victimarios.	<p>Carta a Plazas Vega(Coronel encargado de dirigir a los militares durante la operación de retoma del palacio de justicia en Bogotá noviembre de 1985) “¿Por qué hizo eso y no lo confiesa?”</p> <p>Carta a Plazas Vega ¿Se arrepiente de la maldad que causó? “por favor, responda por los desaparecidos, o si no, por favor se pueda saber la verdad” “si dice la verdad será mejor ”</p> <p>Carta a desaparecido “cuando lo escondieron, ¿Cómo se sintió?” Aunque no te conozco espero que sigas vivo y aunque no te hayan encontrado eres un valiente” “que lo que te hicieron no se quede en el olvido” “” “espero que nos volvamos a hablar ” Carta al guerrillero</p>	<p>El aprendizaje de la historia reciente se amplía cuando el hecho adquiere cuerpo y voz y es posible compartir esas preocupaciones frente al ejercicio de la violencia política.</p> <p>Hay una relación entre victimario y violencia política.</p> <p>Las narrativas hacen de la historia una polifonía en donde aquellos que no están, viven bajo la forma del recuerdo o testimonio.</p> <p>La demanda por la justicia define posiciones frente a la verdad, la reparación.</p> <p>En el diálogo por las víctimas se expresó más un interés- curiosidad frente al hecho de estar amenazados tanto por militares como por guerrilleros. Hay una valoración por lo que pasaron y que aquello que sucedió no puede quedar en el olvido, dado que no se ha hecho justicia con los directos responsables.</p> <p>El territorio es resultado de la especialización de la violencia política. Se reconocen escenarios del abuso de poder como el palacio justicia y la casa del florero.</p>