

LA ESCUELA COMO AGENTE DE LA MEMORIA Y LAS SUBJETIVIDADES
POLÍTICAS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

ÉNFASIS: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carlos Mario Carvajal
Claudia Patricia Díaz Chabur
Ramón Darío Ortiz Suárez
Luis Alejandro Pulgar Suárez



Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, D. C.
2018

LA ESCUELA COMO AGENTE DE LA MEMORIA Y LAS SUBJETIVIDADES
POLÍTICAS: UNA EXPERIENCIA DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA

LÍNEA: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Carlos Mario Carvajal
Claudia Patricia Díaz Chabur
Ramón Darío Ortiz Suárez
Luis Alejandro Pulgar Suárez

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación**

**Directora:
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Doctora en Educación**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, D. C.
2018**

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá D. C.,

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia.”

Artículo 23, Resolución N. ° 13 de 1946.

Pontificia Universidad Javeriana.

CONTENIDO

	Pág.
PROBLEMA, PREGUNTA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.	2
CICLO I. PRIMER MOMENTO: LA OBSERVACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA.....	4
SEGUNDO MOMENTO: ANALIZANDO EL PROBLEMA.....	9
1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.	9
1.1 LOS CASOS EUROPEO Y SUDAFRICANO: LOS ESCENARIOS DE MEMORIA.....	11
1.2 LATINOAMÉRICA Y LA PREGUNTA POR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.	14
1.3 MEMORIA Y ESCUELA EN COLOMBIA: FORMACIÓN POLÍTICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE	26
1.4 MEMORIA, EVOCACIÓN Y ESCUELA: OTRA VISIÓN DE LA HISTORIA SOBRE EL CONFLICTO ARMADO	41
1.5 BALANCE	44
1.5.1 <i>La institucionalización de iniciativas de memoria</i>	49
1.5.2 <i>La legalidad y la espacialidad</i>	50
1.5.3 <i>La denuncia</i>	51
2. LA REFLEXIÓN DEL CAMPO PROBLÉMICO	54
2.1. LA REFLEXIÓN TEÓRICA DESDE LAS NOCIONES DE MEMORIA, SUBJETIVIDAD POLÍTICA Y CURRÍCULO.....	54
2.1.2 <i>Halbwachs y los marcos sociales de la memoria</i>	57
2.2 CONCEPTOS GENERALES DE VIOLENCIA POLÍTICA Y SOCIAL	68
2.3 SUBJETIVIDAD: UNA MIRADA EN LA RELACIÓN CON LA VIOLENCIA DESDE LOS APORTES DE ARENDT.....	72

2.3.1 <i>Subjetividad política desde la escuela: apuntes para una la relación con la enseñanza de la historia reciente</i>	79
2.3.2 <i>Configuración de subjetividades: sujeto, poder y gobernabilidad desde la escuela</i>	83
2.3.3 <i>Sujetos políticos escolares: una aproximación desde la subjetividad política</i>	86
2.4 EL CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA	89
2.4.1 <i>La enseñanza de la historia reciente y el uso escolar de la memoria</i>	99
2.5. LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA IDENTIFICACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES DE TRES COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ	108
TERCER MOMENTO: PENSANDO LA POSIBLE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA	127
3. LA OPCIÓN METODOLÓGICA POR LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA	127
3.1 FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	127
3.2. PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA (IAE).....	130
3.3 CORRIENTES DE LA IAE.....	132
3.4 EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EDUCATIVA (IAE) EN ESTA INVESTIGACIÓN	139
4. UNA PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA, AGENCIANDO LA MEMORIA Y LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LA ESCUELA.	147
CUARTO MOMENTO: IMPLEMENTACION	160
5. HACIENDO MEMORIA EN EL PAÍS DEL OLVIDO	160
CICLO II. PRIMER MOMENTO: LA OBSERVACIÓN DE LO IMPLEMENTADO	175
6. “SE PUEDEN TOMAR MEJORES DECISIONES”: LOS ESTUDIANTES Y SUS SUBJETIVIDADES DE LA HISTORIA RECIENTE EN COLOMBIA	175

7. AGENCIANDO LA MEMORIA DESDE LA ESCUELA; UNA HISTORIA PARA NO OLVIDAR.CONCLUSIONES Y APORTES.....	186
TERCER MOMENTO: REFLEXION SOBRE LAS INICIATIVAS ESCOLARES DE MEMORIA	193
8. LA ESCUELA COMO AGENCIADORA DE LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS:	193
CUARTO MOMENTO: PROPUESTA DE CENTRO DE MEMORIA	199
9. UN CENTRO DE MEMORIA PARA Y DESDE LA ESCUELA. ESBOZO DE UNA PROPUESTA	199
BIBLIOGRAFÍA	208
ANEXOS.....	219

Índice de Figuras

<i>Figura 1. Relaciones entre memoria, subjetividad y escuela.</i>	52
<i>Figura 2. Marcos sociales de la memoria desde Halbwachs.</i>	59
<i>Figura 3. Mapa sobre dimensiones subjetividad- violencia en Arendt</i>	72
<i>Figura 4. Mediaciones del sujeto</i>	75
<i>Figura 5. Definición de sujeto.</i>	80
<i>Figura 6. Definiciones de sujeto según Foucault (1994).</i>	82
<i>Figura 7. Subjetividades políticas según Bonvillani.</i>	86
<i>Figura 8. Estructura de la escuela como nodo de formación de subjetividades políticas.</i>	87
<i>Figura 9. Desafíos en la comprensión de las subjetividades en clave de enseñanza de la historia reciente</i>	88
<i>Figura 10. El currículo como campo de disputa</i>	92
<i>Figura 11. Línea de tiempo de los cambios del currículo desde los años 60</i>	97
<i>Figura 12. La reflexión del campo problemático</i>	108
<i>Figura 13. Diseño metodológico IAE según aportes Kemmis, Stenhouse.</i>	129
<i>Figura 14. Proceso cíclico: la investigación con sus momentos pertinentes, desde Kemmis y Elliot.</i>	139
<i>Figura 15. Tendencias sobre intereses del conocimiento de la historia reciente.</i>	178
<i>Figura 16. Sentimientos de los estudiantes frente a la historia reciente</i>	181
<i>Figura 17. Pregunta sobre la precepción de la realidad desde la historia reciente</i>	182
<i>Figura 18. Sentimientos frente a lo aprendido en las clases de ciencias sociales.</i>	184
<i>Figura 19. Ejes de Fundamentación Del Centro de Memoria Escolar</i>	204

Índice de tablas

<i>Tabla 1. Tematizaciones en ciencias sociales, de más recordación entre los estudiantes.....</i>	<i>118</i>
<i>Tabla 2. Características de la IAE en relación a nuestro proyecto de investigación</i>	<i>135</i>
<i>Tabla 3. Criterios de búsqueda base de datos 2017</i>	<i>140</i>
<i>Tabla 4. Matriz para organizar información.....</i>	<i>142</i>

Resumen.

La presente investigación se realizó con el propósito de identificar cómo la enseñanza de la Historia Reciente de Colombia desde la perspectiva de la Memoria Histórica, puede contribuir a la formación de Subjetividades Políticas en estudiantes de grado noveno de tres colegios públicos de Bogotá.

En este sentido, se inició con un reconocimiento de los aprendizajes en el área de ciencias sociales, lo que permitió identificar problemáticas relacionadas con los bajos niveles de comprensión, apatía frente a los conocimientos de la clase, inexperiencia entre la teoría y la práctica, desmotivación académica, entre otras. Por consiguiente, la investigación diseño e implementó un plan curricular en ciencias sociales que se articuló directamente con el marco teórico y pretendió promover la subjetividad política de los estudiantes, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de la paz y de respeto por la vida.

A nivel metodológico, el enfoque empleado fue cualitativo, con un diseño cíclico que parte de la IAE (investigación Acción Educativa), lo que permitió la valoración y reestructuración continua del plan de acción trazado. Finalmente, la investigación contribuye a los estudios que observan a la memoria histórica como apuesta pedagógica de la enseñanza de la historia reciente del país, al reconocer el papel de las emociones, la re-

significación de narrativas y la conciencia de no olvidar lo acontecido en el país para garantizar la no repetición.

Problema, pregunta y objetivos de investigación.

Problema de investigación:

El papel de la escuela en la formación de sujetos políticos y su relación con la enseñanza de la historia reciente.

Pregunta de investigación:

¿Cuál es el aporte de la enseñanza de la historia reciente en la formación de sujetos políticos?

Objetivo general:

Comprender cómo la enseñanza de la historia reciente de Colombia desde la perspectiva de la Memoria Histórica, puede contribuir a la formación de Subjetividades Políticas en estudiantes de grado noveno de tres colegios públicos de Bogotá.

Objetivos específicos:

Identificar cuáles son los aprendizajes que los estudiantes de noveno grado de los colegios El porvenir, Cundinamarca y Japón tienen de la historia reciente de Colombia, en particular de la violencia sociopolítica y el conflicto armado.

Diseñar un plan curricular, enfocado a trabajar la memoria histórica en la enseñanza de la historia reciente de Colombia.

Implementar el diseño del plan curricular enfocado a trabajar la memoria histórica en la enseñanza de la historia reciente de Colombia.

Analizar los resultados de la implementación del plan curricular, para visibilizar los rasgos de una subjetividad política en los estudiantes.

CICLO I. PRIMER MOMENTO: LA OBSERVACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA

A modo de introducción

El presente trabajo de investigación, es el resultado de la preocupación social y académica de cuatro docentes de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Bogotá por la enseñanza de la historia reciente, específicamente de la violencia política colombiana, que además, se considera como un tema poco conocido por los estudiantes y goza con pocos niveles de reflexión y análisis que se requieren en un contexto como el nuestro.

Así pues, se opta por la Investigación Acción Educativa (en adelante IAE), que consiste en desarrollar procesos cíclicos y al interior de los mismos, diferentes momentos que ayudan a adquirir las condiciones únicas para abordar el fenómeno educativo, pues permite asumir el aula como escenario de indagación y reflexión de la propia práctica con miras a mejorar la acción pedagógica. De este modo, es importante señalar, que el proyecto cuenta con nueve capítulos, que a su vez dan cuenta de los diferentes momentos que se llevan a cabo en cada ciclo investigativo y responden a los objetivos trazados.

Considerando que, Colombia es un país que ha mantenido un conflicto armado por más de (50) cincuenta años y ha dejado nefastas consecuencias a la población civil, se hace

necesario generar estrategias que permitan la reparación del tejido social, encontrar el camino para construir una sociedad más justa, promotora de la paz y reconocer a las víctimas como parte de la colectividad.

Si bien, las instituciones educativas no escapan a esta realidad, por ser receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado provenientes de varios lugares del país; pueden enfocar sus prácticas hacia el reconocimiento del otro, el respeto a la diferencia, el conocimiento y la apropiación de los hechos ocurridos, garantizar prácticas de paz y ciudadanía en contextos de conflicto, en clave de memoria, configurándose así, como un territorio que se resiste al olvido.

Como resultado del proceso, se dio inicio al ciclo I, en este caso la introducción, en otras palabras; la observación de la misma práctica, planteada desde Kemmis (1988) como una “una mirada retrospectiva con respecto a la acción realizada” (pág. 197) por tanto, como docentes resulta un requisito indispensable para comprender el problema que se quiere abordar, ¿Cuál es el aporte de la enseñanza de la historia reciente en la formación de sujetos políticos? Este interrogante permitió formular el objetivo general, que consistió en comprender cómo la enseñanza de la historia reciente de Colombia desde la perspectiva de la Memoria Histórica, puede contribuir a la formación de Subjetividades Políticas en estudiantes de grado noveno de tres colegios públicos de Bogotá.

Hecha la observación anterior, fue imperativo empezar a trabajar propuestas para fortalecer el pensamiento crítico, analítico y reflexivo de los estudiantes. Lo que implicó

asumir el reto de incorporar nuevas prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia reciente en Colombia para contribuir a la formación de subjetividades políticas.

En este sentido, se analizaron las subjetividades políticas de los estudiantes de grado noveno con relación a la historia reciente en tres Colegios públicos de la ciudad de Bogotá; El Porvenir, Japón y Cundinamarca; puesto que en este grado se establece el estudio en la historia de Colombia, específicamente en el siglo XIX, XX y lo transcurrido del siglo XXI.

Siguiendo con la observación de nuestra práctica y a la par con nuestro proceso de formación en la maestría, se planteó el segundo momento llamado “analizando el problema”, donde se estableció un trabajo concienzudo al objetivo específico número uno: Identificar cuáles eran los aprendizajes que los estudiantes de noveno grado de los colegios El Porvenir, Cundinamarca y Japón sobre la historia reciente de Colombia, en particular de la violencia sociopolítica y el conflicto armado.

En ese sentido, se inició con el capítulo número uno, en el cual reconocimos que en el marco de la educación, la enseñanza de la historia desde la perspectiva de una memoria histórica, ha desarrollado iniciativas políticas, culturales y académicas, encaminadas a la búsqueda y el fortalecimiento de un estatuto ético novedoso que involucra nuevas lecturas y voces sobre la violencia política desplegada en los regímenes totalitarios europeos, el apartheid en Sudáfrica, las dictaduras del Cono Sur (Chile, Argentina, Perú) y las guerras internas de Centroamérica (Guatemala y Salvador).

Lo anterior, proporcionó los insumos necesarios para avanzar en la exploración, asimismo permitió avances significativos para el capítulo dos, en el cual se construyó la plataforma teórica del trabajo en torno a categorías, tales como memoria, escuela, sujeto político y violencia sociopolítica, para lo cual se consultaron autores como:

Maurice Halbwachs, Tzvetan Todorov, Hannah Arendt, Pierre Nora, Michel Foucault, entre otros que fueron la materia prima para el desarrollo de la propuesta.

En este orden de ideas, se pudo consolidar el tercer momento; denominado: “pensando la posible solución al problema”, que responde a los capítulos tres y cuatro los cuales dan cuenta del segundo objetivo específico: diseñar un plan curricular, enfocado a trabajar la memoria histórica en la enseñanza de la historia reciente de Colombia, se debe agregar que también se abordó todo el fundamento teórico de la metodología IAE.

Nuestro principal deseo como docentes, tal como lo señala el Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH– (2015), es que los jóvenes “aprendan la paz y desaprendan la guerra”, para hacer de la escuela un territorio de la memoria que contribuya en la formación de individuos críticos, que miren el pasado para comprender y vivir de otro modo el presente. Por tanto, se diseñó una propuesta pedagógica alternativa y complementaria para el plan de estudios del área de sociales para grado noveno.

El cuarto momento esboza el capítulo cinco y fue llamado la “implementación”; es aquí precisamente donde se pone en práctica la propuesta alternativa diseñada por el grupo de docentes y se da cuenta del tercer objetivo específico: implementar el diseño del plan curricular, enfocado en trabajar la memoria historia en la enseñanza de la historia reciente

de Colombia, buscando subsanar los vacíos encontrados en la enseñanza tradicional de las ciencias sociales. Conviene subrayar, que con lo mencionado anteriormente se da por culminado el primer ciclo.

Teniendo en cuenta que la metodología aplicada fue la Investigación Acción en la Escuela -IAE-, se inició con el segundo ciclo, el cual desarrolla el capítulo seis del trabajo y responde al objetivo específico número cuatro: analizar los resultados de las narrativas de los estudiantes, las experiencias y actividades desarrolladas en el proceso investigativo.

En tal sentido, se establece el segundo momento de este ciclo denominado; “la reformulación del problema”. En dicho apartado se trabaja el capítulo siete donde se hace la triangulación de los hallazgos encontrados durante el proceso investigativo, permitiendo la profundización al objetivo general: comprender la memoria histórica como apuesta pedagógica en la enseñanza de la historia reciente del país, contribuyendo a la formación de subjetividades políticas de estudiantes de noveno grado y a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el aporte de la enseñanza de la historia en la formación de subjetividad política?

En esta medida, se expone el tercer momento del ciclo dos que aborda el capítulo número ocho: la reflexión de las iniciativas escolares y la justificación del por qué es importante la creación de un Centro de Memoria que surja desde la escuela como un establecimiento para la construcción de subjetividades políticas.

Para concluir el proceso investigativo, se propone la creación de un Centro de Memoria, a partir de un esbozo que servirá para continuar investigando y madurando dicho propósito, en posibles y nuevas investigaciones.

SEGUNDO MOMENTO: ANALIZANDO EL PROBLEMA.

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN.

El primer momento de la investigación, tuvo que ver con la observación de la práctica, lo que dio lugar al denominado análisis del problema, que, siguiendo a Kemmis, (citado por Bisquerra, Gómez, Latorre & otros) se define “como el desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo” (2009, p.377).

Sin embargo, el plan de acción no se habría establecido sin como dice Kemmis (2009), no se realizará un ejercicio documental crítico y reflexivo. Para ello, se revisaron publicaciones de investigaciones que tuvieran como temática central los planteamientos de la presente tesis, tanto a nivel nacional como a nivel internacional. Así pues, el grupo se dio a la tarea de construir el estado de la cuestión, también conocido como estado del arte.

Lo anterior implicó, para el trabajo, el reconocimiento de diferentes fuentes que abordan la enseñanza de la historia reciente y establecen una relación con la formación de sujetos políticos en contextos escolares.

Para tal fin, se establecieron tres metacategorías: I) escuela/memoria/enseñanza de la historia reciente; II) escuela/memoria/conflicto sociopolítico y III) escuela/formación política o formación ciudadana/memoria histórica.

Se consultó la producción académica en la modalidad de tesis de Maestría en Educación, las fuentes provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y en Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. También, se consultaron artículos de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha en Chile y la Escuela de Cultura de la Paz de Barcelona, España.

En síntesis, se revisaron veinte (20) artículos de investigación, tres (3) tesis de maestría y seis (6) libros; en dicha literatura se identificó la forma cómo estas experiencias han trabajado el tema, sus avances, coincidencias, divergencias, referentes conceptuales, metodologías, hallazgos y conclusiones.

1.1 Los casos europeo y sudafricano: los escenarios de memoria.

Desde la perspectiva internacional el tema de La Memoria cobró un papel relevante al finalizar la Segunda Guerra Mundial y fue abordado con más fuerza a partir de la segunda mitad del siglo XX en varios países de Europa como España y Alemania.

Con referencia al caso español, la iniciativa se centró en la Ley de Memoria Histórica (Ley 52 de 2007), emanada de la necesidad de una acción reparadora sobre un pasado silenciado frente al dolor de las víctimas de la guerra civil española y la dictadura de Francisco Franco.

Allí, se hace énfasis en que la memoria debe traer al recuerdo los aportes de quienes, silenciados en el pasado, contribuyeron con sus ideas a un presente que garantiza una sociedad con acceso al bienestar el arte y la cultura.

De otro lado, está el caso de Alemania y el Holocausto Nazi. Al finalizar la guerra entre los años de 1945-1946 se llevaron a cabo los denominados juicios de Núremberg, donde se denunciaron los abusos contra la humanidad. Estos hechos, se pueden considerar como punto de partida en las iniciativas de la Memoria Histórica para garantizar la no repetición de sus prácticas de exterminio sistemático y genocidio entre otras.

En este sentido, dichas iniciativas se han dividido en dos grupos: el primero se enfocó en la construcción de museos tales como: el United States Holocausts Memorial Museum, en

Estados Unidos en 1971; el Yad Vashen en Israel; el Museo Holocausto en Argentina; el Museo de Memoria y Tolerancia en México en 2010 y la Fundación Ana Frank ubicada en Holanda.

A través de estos espacios se busca promover acciones orientadas al respeto por la vida, la diferencia, la tolerancia y la no repetición; pues dan cuenta de los hechos aberrantes que se legitimaron bajo los diferentes regímenes.

El segundo grupo de iniciativas, están en torno a la creación estética y artística de hechos de dolor desde la mirada de sus protagonistas como la producción cinematográfica, la creación de monumentos del recuerdo y del perdón, pinturas, canciones y talleres de formación encaminados a la generación de conciencia sobre el manejo de las emociones que producen este tipo de situaciones.

Otro caso es el de Sudáfrica, en donde después del *apartheid* se comenzó a transformar el currículo escolar para resolver los problemas raciales, se buscaba una historia desde diferentes narrativas por medio de museos de la memoria, desarrollo de obras de teatro como el Proyecto Acting Against Conflict, de las artes y la música como una forma de conocer la verdad. Esta experiencia articula de alguna manera un estado de la cuestión sobre el trabajo de la memoria, la escuela y formación de sujetos políticos, pues se buscó la

reestructuración del currículo escolar de grados (9°) noveno a (12°) doce, para tener una visión integral de la historia, más incluyente en la sociedad sudafricana.

Los aportes de Efron y Flórez (2012) en su trabajo titulado *Memorias de una Nación Reconciliada, Reflexiones en torno a la transmisión de la historia reciente en Sudáfrica posapartheid*, hace todo un recorrido histórico de la conflictividad que generó la segregación en ese país, realiza una disertación de lo que sucede después del *Apartheid* y resalta las tensiones que se dan en torno a la memoria, ya que se busca hacer una nueva interpretación de ella.

Precisamente, para trabajar la memoria después del *Apartheid*, se hace una discusión sobre la transición hacia una nueva visión de país y en este caso, la memoria es esencial para encontrar el camino de la reconciliación. Para fortalecer la memoria se trabaja las narrativas desde las distintas vivencias, ya sea de los hombres “blancos” o los afrodescendientes. Lo que se busca es evidenciar las reminiscencias en general a partir de los museos de la memoria por medio de la narración.

En el *posapartheid*, la escuela fue primordial, porque tuvo que revisar y cambiar el currículo escolar para poder conocer la historia reciente, pues se supuso que permite tener una identidad nacional o construir los elementos básicos de una nueva nación.

1.2 Latinoamérica y la pregunta por la enseñanza de la historia.

En los países latinoamericanos, especialmente los del Cono Sur, el trabajo se ha hecho a partir de las Comisiones de la Verdad. Es el caso de la Comisión Nacional Sobre la Desaparición de Personas –CONADEP– la cual investigó sobre “los hechos ocurridos en la Argentina en el periodo correspondiente al terrorismo de Estado” (Quintero, Sánchez, Mateus, Álvarez y Cortés, 2016, p.214); y la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación en Chile, que fue creada para “contribuir al esclarecimiento global de la verdad sobre las más graves violaciones de los derechos humanos cometidas entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990” (Quintero et al., 2016, p.230).

La primera, hace referencia a la vulneración de los derechos fundamentales de las personas que sufrieron violación sistemática y desapariciones forzadas; la segunda comisión, buscó llegar a la verdad a través del análisis y clasificación de múltiples casos sobre violencia política y violación de los derechos humanos en la dictadura militar de Augusto Pinochet y que fueron consignados en el Informe “*Rettig*” o Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (Quintero et al., 2016).

Las mencionadas comisiones se configuraron en la base para el inicio de posteriores trabajos sobre Memoria en Latinoamérica como la creación del Museo de la Memoria, la incorporación de la Memoria al ámbito curricular–escolar, la conmemoración de fechas especiales ocasionadas en el marco de las dictaduras o también denominadas democracias

restringidas, y la producción de material audiovisual por parte de organizaciones de Derechos Humanos, organizaciones de víctimas, ONG y movimientos estudiantiles.

Así mismo, en algunos países de Centroamérica como Guatemala y el Salvador acontecieron procesos revolucionarios provocados por el intervencionismo norteamericano en el contexto de la guerra fría, que dejaron como consecuencia un conflicto armado interno caracterizado por las guerras civiles. No obstante, estos conflictos llegaron a su fin gracias a la consecución de procesos de paz y a partir de esto se crearon Comisiones de la Verdad, para generar procesos de reconciliación y reparación.

Como aporte a la reconciliación nacional, en Guatemala se creó la Comisión para el Esclarecimiento Histórico –CEH– que emitió el Informe titulado *Guatemala. Memoria Del Silencio*, que recoge las calamidades y tragedias sufridas por el pueblo, con el fin de “dejar constancia del reciente pasado sangriento” (Comisión para el Esclarecimiento Histórico, 1999, p.12); y en El Salvador, aunque no hubo un trabajo de intervención educativa, en relación a la memoria histórica se creó el Museo de la palabra y la imagen en 1999, enfocado a la cultura de la paz, la promoción y defensa de los derechos humanos y la dignificación de la población.

Sin embargo, de acuerdo con Benjamín Cuéllar, director del Instituto de Derechos Humanos de la Universidad Centroamericana, “después del acuerdo de paz en El Salvador, la realidad social del país no ha cambiado” (CNMH, 2013).

En Guatemala, como lo expone el documento *Compartiendo Nuestras Experiencias* (2005), el trabajo de la memoria tuvo mayor relevancia, ya que desde la escuela hubo una transformación curricular a partir de la educación primaria hasta el nivel universitario profundizando en los valores y la cultura de la paz, en donde se incluyó la enseñanza de las causas, el desarrollo y las consecuencias del conflicto armado, así como la difusión y análisis de los acuerdos.

Por tanto, se destaca la importancia de los medios de comunicación en dar a conocer el testimonio de las víctimas. A partir de 1999 en este país se abrieron espacios de conmemoración, fechas relevantes, monumentos, parques públicos y finalmente se asignaron nombres de algunas víctimas a centros educativos, vías públicas y edificios. (Zepeda, Aldana y Velásquez, 2005)

De igual modo, por la sistemática violación de derechos humanos perpetrada bajo los regímenes dictatoriales acontecidos en varios países del Cono Sur como Argentina, Chile y Uruguay en la década de los 70', se incorporó el concepto de Memoria Histórica, paralelo al de la enseñanza de la historia del pasado reciente en el ámbito académico.

En este orden de ideas, es clara la preocupación por la recordación de la historia, primero porque no había una legislación fuerte que protegiera la enseñanza de la historia

del pasado reciente y segundo porque el currículo estaba diseñado para contar la historia oficial.

Los docentes tenían una difícil labor en cuanto a la enseñanza de ese pasado por la falta de respaldo del gobierno, es decir, las políticas educativas estaban permeadas de discursos antagónicos dentro de la misma escuela lo que deviene una alocución hegemónica y contra hegemónica.

En este contexto, la escuela se configura en un escenario de tensiones de las formas de recordación de la historia reciente, lo hegemónico, se refiere a la prominencia de la narrativa oficial y lo contra hegemónica, hace referencia a la emergencia de nuevas narrativas de la historia reciente por parte de las víctimas de la dictadura y organizaciones sociales en el cono sur.

La historia oficial fue confrontada por otras narrativas, poniendo al docente en una encrucijada puesto que en esta divergencia no era claro qué enseñar y la disputa por el saber se agudizó porque no se discernía qué era lo pertinente: saber, olvidar o condenar. Lo anterior, generó polarizaciones muy agudas frente a cómo narrar el pasado, ¿cómo explicar la barbarie de un pueblo? no era una tarea fácil y conllevó a una tensión entre la difusión de lo ocurrido o la omisión y el silencio.

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario destacar los trabajos realizados por la argentina Inés Dussel en su documento “La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión” (2002) que muestra como la educación ciudadana es una tarea primordial y su función es mantener viva la memoria sobre la historia del pasado reciente para sentar las bases de condena a cualquier intento de dictadura o genocidio. Afirma que se han empleado diferentes alternativas para mantener una memoria pública que divulgue a las nuevas generaciones dicha condena.

Sostiene que a nivel gubernamental hay diferentes obstáculos para la transmisión de la memoria, que pueden llevar al olvido y que durante mucho tiempo se luchó por incorporar la historia del pasado reciente a los currículos y textos escolares argentinos.

Sin embargo, se cuestiona sobre la transmisión actual de la memoria y propone que el docente debe ser un agente emancipador, que emplee la memoria con el fin de que las generaciones adviertan su contexto, desde una realidad vista desde abajo y no desde las narraciones oficiales. Dussel (2002) señala que la escuela es el espacio de socialización y reflexión, que debe intentar abordar el pasado desde una perspectiva crítica a través del currículo mediado por los docentes con capacidades metodológicas y didácticas; que permita establecer elementos de juicio a los estudiantes, de su realidad histórica, política y cultural.

Finalmente, la autora sugiere que la escuela debe ser la pionera de nuevas formas de narrar y comprender el pasado, para evitar la descontextualización de hechos históricos. Así mismo, a parecer de Dussel, le corresponde abrir espacios a nuevas experiencias que promuevan la discusión frente a la comprensión del pasado propiciando la formación de ciudadanos críticos, analíticos y conocedores de su propia historia.

Frente a estos desafíos Dussel y Carretero (2006) en el texto “Enseñanza de la historia y memoria colectiva” hacen un llamado a forjar debates y luchas culturales con el fin de reflexionar sobre el imaginario del pasado y sus tensiones desde el ámbito de la escuela y la práctica del maestro. Para alcanzar este objetivo proponen hacer un abordaje teórico sobre las relaciones entre memoria, identidad, historia y la labor historiográfica.

Entonces, un punto de convergencia de la relación entre la memoria y la enseñanza de la historia reciente, es el análisis crítico frente a los posicionamientos narrativos de la transmisión sobre el pasado y en este punto, Carretero (2006) considera que “en los inicios del siglo XXI la escuela continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social; los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas” (p.204).

De igual modo, deja claro que, para orientar la historia reciente, el docente no debe caer en la radicalización, dogmatismos o emitir juicios a favor o en contra de lo narrado.

En efecto, frente a esta relación entre escuela y enseñanza de la historia reciente, hay mucho camino por recorrer para hacer un dialogo equilibrado entre la historia y la memoria. Por su parte, Claudia D'Achary (2009) en "Memorias para armar. Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense", establece correspondencia entre las diversas representaciones de la memoria y los avances historiográficos con relación al pasado reciente; para así examinar como los contenidos curriculares han impactado el cambio de las narrativas.

Su pilar está en hacer énfasis, en vincular a la órbita de lo públicamente reconocido como fechas emblemáticas, el recuerdo, la reivindicación de un pasado violento, que instauró una ética de la destrucción y que no se debe repetir.

Vale la pena mencionar también, el aporte hecho por Gonzalo De Amézola (2013) en su informe "Una Historia Incómoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo presente". El autor define la importancia que posee la enseñanza de la historia reciente en la escuela y la relevancia de sus contenidos para la formación ciudadana, es decir, reconoce un vínculo entre la formación desde el currículo y la constitución de referentes éticos que influyen en el criterio y apropiación de la realidad del sujeto escolar.

Hechas las consideraciones anteriores, vale la pena mencionar que el contenido a enseñar en la escuela se construye a partir de los diferentes relatos que están en constante disputa entre los transmisores de la memoria, quienes se preguntan de quién es el conocimiento histórico. En otras palabras, existe una gran responsabilidad social, ética y política en la estimulación de los recuerdos y, es importante en palabras de (Jelin, 2002) reconocer que en el espacio escolar la memoria tiene que ver con la construcción del presente y futuro.

Así mismo, las víctimas como testigos que con sus relatos contribuyen a la reconstrucción de la memoria histórica. Para ilustrar, vale la pena recordar los hechos acontecidos en Argentina entre el 15 y 21 de septiembre de 1976 en donde las voces de los silenciados por el régimen lograron contar lo sucedido a través de un sobreviviente. Incluso, ese relato hizo tanto eco que fue llevado a la literatura, al cine, y la escuela fue otro escenario que permitió su difusión. La noche de los lápices, película Argentina del año 1986.

Ahora bien, la revisión histórica permite no caer en los extremos de la ritualización y puede servir de ejemplo para que las nuevas generaciones reconozcan y reflexionen sobre las herencias éticas de aquellos hechos del pasado reciente. Pero también, hay otro escenario posible en materia de recordación y tal vez estas generaciones, pueden tomar distancia de esa realidad narrada.

Así pues, la enseñanza de la historia reciente puede ser un fracaso para la escuela, pues las políticas educativas no concuerdan con lo que muestran las narrativas derivadas de los entornos de violencia política, y ello no ha tenido un tránsito claro hacia la escuela, pues las memorias tienen olvidos y también dicen mentiras. Por esta razón, siguiendo a Jelin (2004) “la enseñanza no cambia a la sociedad, la sociedad modifica lo enseñado” (p.160).

Abordando nuevamente a Elizabeth Jelin y Guillermo Lorenz en su texto “Educación y memoria. La escuela elabora el pasado” (2004), se muestran experiencias ocurridas en diferentes lugares de Sur América (Argentina, Chile, Perú y Uruguay) en donde se presentaron casos de democracias restringidas y violación de los derechos humanos. Los emprendedores de la memoria desde el entorno escolar reconocen la importancia de los actores del conflicto, víctimas y victimarios.

Básicamente, estos autores esgrimen cómo en el imaginario educativo existen varios prejuicios sobre quién es el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una postura tradicional de la educación, la función del docente es transmitir conocimientos y brindar herramientas para el desarrollo del individuo, mientras que el estudiante es un receptor pasivo. Desde una perspectiva crítica, afirman que es el estudiante quien debe indagar permanentemente sobre su realidad de manera autónoma. Sea cual sea el protagonista, estos procesos se dan en la escuela y éste es el escenario en donde no solo se

transmite el saber disciplinar, también es el espacio en el cual se aprehenden reglas sociales y valores, además de propender por el sentido de identidad y pertenencia a la Nación.

Ahora bien, en un escenario tan complejo surgen varios interrogantes planteados por los autores; entre ellos ¿Cómo se enseña la historia en la escuela? ¿Influye la socialización de los docentes en la construcción de memorias sobre un periodo?

Luego de referenciar a algunos autores argentinos y a Mario Carretero de España es importante mencionar también el esfuerzo hecho por Cavanna, F. Alvez; Cerri, L. Fernando en su artículo “Enseñanza de historia reciente en Uruguay: pasado y laicidad en el juego de la identidad” (2009). El artículo permite reconocer como al finalizar la dictadura de Uruguay, por un buen tiempo se negó la posibilidad de contar objetivamente la historia, generando así tensiones entre los grupos hegemónicos y los académicos.

Luego de hacer un recorrido histórico de lo acontecido en este país, el autor advierte que la enseñanza de la historia reciente puede relacionar el derecho que tiene la sociedad de conocer su pasado y el papel trascendental que tiene la escuela en este proceso.

Resulta oportuno, citar de nuevo a Jelin, E., y Lorenz, F. (2004) pues, hablan de la manera como fueron víctimas por parte de las fuerzas del orden, varios docentes peruanos que por su extracción humilde y por sus efímeras condiciones laborales decidieron ser militantes del grupo guerrillero Sendero Luminoso, el cual observaba a los docentes como

el medio para generar conciencia movilizadora de su situación a nivel nacional y participar en la revolución. Efectivamente, el papel del docente resulta fundamental en escenarios de desigualdad social y violación de derechos humanos pues él tiene el poder de difundir la realidad y hacer procesos de memoria histórica para desarrollar en los jóvenes un pensamiento crítico y reflexivo que permita modificar su contexto. Entonces la pregunta es según Jelin, E., y Lorenz, F. (2004) “¿Qué errores futuros se evitarían, si se hablara de las memorias del pasado?” (p.24)

Cabe anotar, que el magisterio de dicho país se encontraba polarizado y desde esta perspectiva resultó bastante complicado establecer el contenido que se debía priorizar en la escuela: la historia oficial o la historia del pasado reciente para fortalecer el trabajo de la memoria. A la postre, terminaron por impartir el marxismo de manual, que acabo por sacralizar y dogmatizar las ideas de la revolución, transmitiendo contenidos memorísticos sin dar cabida a los procesos de fortalecimiento del pensamiento crítico.

Hecha la observación anterior, es importante resaltar que por su cercanía con las ideas revolucionarias varios docentes fueron perseguidos dejando en el gremio una dicotomía en lo que era pertinente enseñar: la verdad de lo ocurrido o negar el pasado para evitar reabrir heridas o luchar contra los intereses del Estado. Así Jelin, E., y Lorenz, F. (2004), definen que “el silencio como el olvido, no están opuestos a la memoria, sino que son una forma de memoria” (p.37).

En este sentido, Jelin, E., y Lorenz, F. (2004) “hace alusión a los docentes chilenos en relación con el currículo oculto. Los docentes coinciden en la plena libertad que poseen para seleccionar los contenidos y las estrategias a implementar en el aula” (p.54). Al mismo tiempo, aún existen temores que paralizan la acción educadora. Por un lado, las reacciones de los diferentes actores del sistema educativo y por otro la rivalidad existente entre las memorias. Unas legitiman, mientras otras rechazan los regímenes. Aquí, los emprendedores de la memoria luchan por evitar el olvido y mantener vivo el recuerdo en todos los escenarios donde se encuentren.

Empero, la ausencia de políticas del recuerdo, terminan minando los diferentes esfuerzos, de tal suerte que, la escuela no ha podido instituirse como el lugar de la memoria en donde se debata y reflexione sobre el pasado reciente.

Los documentos en mención, reúnen debates importantes sobre la enseñanza de la historia y plantean la necesidad de una revisión del papel de la escuela como espacio primordial para la transmisión de saberes históricos idóneos y la construcción de identidad.

Por tales motivos, se reconoce la relación entre la memoria colectiva en la enseñanza de la historia. Sin embargo; de acuerdo con nuestra experiencia como docentes de aula, percibimos y coincidimos que es una difícil labor. Aún existen muchas restricciones para la implementación de currículos que permitan dar fe de la realidad de sucesos acontecidos no

solo en los países del Cono Sur, sino también en otras naciones latinoamericanas con contextos similares a los mencionados por los anteriores académicos.

El trabajo aludido, debe ser una apuesta en común que involucre a los docentes y académicos de países de la región que han sufrido gobiernos totalitarios o han sido víctimas de violación de derechos humanos. No condenar la historia al olvido es una tarea de todos, al igual que construir procesos para concientizar a los estudiantes sobre la realidad vivida en sus países de origen. Es un imperativo para lograr “un buen vivir en paz”, basado en la democracia y el respeto a los derechos, con miras de garantizar la no repetición.

1.3 Memoria y escuela en Colombia: formación política y enseñanza de la historia reciente

Con respecto a Colombia, la literatura encontrada nos permitió identificar aspectos relevantes frente a los usos de la memoria en el país, que surgen a través de la legislación para promover una sociedad más justa, en dicho sentido las leyes que se citan a continuación establecen un marco jurídico para relacionar la formación política y su enseñanza. Una de ellas es la Ley 975 del 25 de julio de 2005:

Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera

efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios.

Igualmente, la Ley 1448 del 10 de junio de 2011:

Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones; buscan fortalecer en el ámbito social y académico la memoria histórica como instrumento para conocer la verdad de forma integral, en el marco de la justicia y reparación; siendo la paz un objetivo común a todos los ciudadanos y que está en permanente construcción.

De otro lado, vale la pena destacar algunas iniciativas emprendidas desde las décadas de los noventa por docentes, investigadores e instituciones como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–; el Colectivo de Historia Oral; y el Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano de la Universidad Francisco José de Caldas –IPAZUD–. Además, la sistematización de experiencias, el acompañamiento a comunidades víctimas del conflicto armado y la difusión de los nuevos relatos de la historia reciente en el contexto colombiano y las negociaciones de paz, que fueron liderados por el Centro Nacional de Memoria Histórica –CNMH–, con el informe publicado en el 2013 denominado ¡Basta Ya! ¡Colombia: Memorias de guerra y dignidad!

Algunos trabajos para destacar en este proceso son las experiencias de oralidad y narrativas, trabajados por Absalón Jiménez (2008), Renán Vega, (1999) y Jairo Gómez (2006), también se encuentra la sistematización de experiencias de docentes del distrito por parte del IDEP y por último la creación de un Software de Memoria, Conflicto y Relato propuesto por Sandra Rodríguez y Marlene Sánchez en el año 2009.

Cabe anotar, que existen otras organizaciones como el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado –MOVICE–, la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz, el Centro de Investigaciones de Educación Popular –CINEP–, entre otros; que han venido trabajando en la defensa y promoción de los derechos humanos, el reconocimiento de la verdad, de garantías de no repetición y olvido.

El papel de la escuela se visibilizó frente al tema de la memoria y la historia reciente con la puesta en marcha de apuestas pedagógicas que recogen su aprendizaje en la sistematización de experiencias, como el caso de Vega Cantor (1999) en su texto ¡Déjenos Hablar! donde plantea un interesante debate sobre la oralidad en la escuela, que, se constituye un elemento emancipador y transformador como expresión de la cultura que al entrar en diálogo en la escuela, fundamenta el marco ético en el que se mueven los modos de acción pedagógica en la enseñanza de la ciencias sociales desde una perspectiva crítica. Es necesario recalcar, que es el maestro el llamado a crear vínculos entre la memoria, el contexto y la escuela. La sistematización de experiencias se convierte en una herramienta eficaz para que la memoria transforme las prácticas pedagógicas.

Simultáneamente, se detectó el texto Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática, de Jiménez, Infante y Cortés, (2012) quienes afirman que:

La lucha por la memoria oficial se evidencia en la escuela, particularmente en asignaturas como Historia y ciencias sociales escolares, que al seguir un lineamiento oficial se inscriben en las políticas de la memoria institucional, en las políticas de la historia oficial del Estado (p.291).

EL estudio se enfoca en resaltar las experiencias en la ciudad de Bogotá que han apostado por reconocer otra versión de la historia desde la escuela, que enuncian un lugar de preocupación por constituir nuevos sentidos frente al rechazo de la historia impuesta por la memoria oficial. “En este sentido, el hilo conductor del proyecto es la memoria, que como dispositivo de trabajo pedagógico se convierte a la vez en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente” (Jiménez et al, 2012, p.291).

El maestro se convierte, desde esta mirada, en un sujeto que ante la pedagogía oficial era silenciado, oprimido en su quehacer discursivo. En cambio, en el ámbito de la pedagogía de la memoria, es un sujeto crítico y transformador de su práctica lo que va de la mano de la construcción de saber pedagógico sobre la enseñanza de la historia reciente. Un primer insumo en el recorrido del texto es la importancia en la configuración de

subjetividades en la escuela, se establece al maestro como generador de dispositivos pedagógicos y como sujeto reflexivo en y desde su práctica.

Los autores reconocen el aporte de la historia oficial como configuradora de subjetividades, frente al amor por el país, la patria, los símbolos, los héroes y las fechas emblemáticas. Una plataforma discursiva en la que se fundamenta la historia oficial, y fundamenta el trabajo de la escuela. Es decir, que la configuración de subjetividades se entreteje en una tensión reciente frente a lo oficial y la reflexión–acción del maestro en el ámbito escolar.

Por otro lado, Diego Arias (2015), hace un recorrido por los factores que han incidido en la configuración del discurso de la enseñanza de las ciencias sociales desde el siglo XIX cuando en la pos- independencia, se buscaba consolidar un proyecto nacional y de ciudadano, donde, esa enseñanza estuvo supeditada al grupo gobernante de turno y sus intereses particulares. En un primer momento, se establece como la historia estaba enfocada al reconocimiento de los grandes héroes que lucharon hasta morir por salvar la patria, por el respeto y reconocimiento de los símbolos patrios.

La historia oficial se encontraba en disputa por los guardianes de la verdad que nunca mostraron la realidad del país en todas sus dimensiones Jiménez, Infante y Cortés, (2012). Adicionalmente la iglesia también fue promotora de la enseñanza de la moral y los valores,

legitimando con ello un pensamiento sumiso y obediente a los valores de la patria.

Aparecen en este contexto las Academias de Historia.

Herrera y Pertuz (2016) en su artículo “Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina” narran los procesos vividos con los informes Rettig y Valech en Chile, el CONADEP en Argentina y en Colombia la Ley de justicia y paz, la Ley de víctimas y el informe Basta ya. Dichos esfuerzos han abonado el terreno en cuanto a la reparación simbólica y se concluye que estas políticas de la memoria y la enseñanza de la historia reciente son un imperativo para hacer reformas curriculares y educativas.

Los sentidos dados sobre la historia reciente se ven en las apuestas que Osorio (2017) da a las prácticas en sus textos sobre la historia reciente:

En lo que se refiere a la memoria, el pensamiento de Dewey parece bastante cercano al de los precursores del nuevo paradigma, entre quienes es cada vez más relevante educar a las nuevas generaciones con la esperanza de que prevengan la violencia en el futuro, al punto de que esta orientación se cristaliza en políticas de memoria oficiales e iniciativas de la sociedad civil. Por ejemplo, en Colombia, el Centro Nacional de Memoria Histórica, como parte de su propuesta educativa hace claridad en que: [...] para no repetir los ciclos de violencia y seguir viviendo en guerra, el país y, en particular los maestros, maestras y estudiantes, tienen que comprender, identificar,

verbalizar y debatir qué es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz (p.73).

Estas iniciativas de memoria empiezan a construir un sentido de la enseñanza de la historia reciente, en la que el sujeto se apropia desde el conocimiento, desde las experiencias, de un horizonte ético en donde los valores de la guerra no puedan tener cabida. El concepto de formación se evidencia cuando hay un reconocimiento del pasado y el presente en el marco de la historia de dolor. En este sentido, Gómez (2000) define que la memoria:

Se construye sobre la narrativa del sujeto, la cual va moldeando una singularidad que se reconoce en la posibilidad de decir-se, de nombrar-se y expresar-se. Por medio de la narrativa y la memoria del sujeto se puede avanzar en los procesos de subjetivación política liderados por la escuela (p.27).

De igual modo, en la tesis de Díaz Nagles Manuel Alejandro, (2011) “Cultura política y juventud: el papel de la escuela en la formación política de los jóvenes”, se indaga la forma cómo las escuelas contribuyen a la formación de la cultura política; tomando como caso particular el colegio distrital Antonio José de Sucre con estudiantes de grado once de formación media académica.

En este documento el autor hace un énfasis en el área de ciencias sociales y en sus dispositivos para la enseñanza. Cabe aclarar, que según Jiménez, A (2012) por dispositivo pedagógico se podrían designar además, en términos generales, los operadores materiales de poder, es decir, técnicas, estrategias, y formas de sujeción instaladas por el poder escolar. En general, los análisis en torno al tema del dispositivo se inspiran en Foucault, M. (1976). Retomando el documento, se citan como espacios de socialización los foros institucionales, las elecciones, las clases de ciencias sociales y las elecciones de gobierno escolar.

De igual modo, en el trabajo de campo se describe la presencia de actitudes de apatía frente a diferentes acontecimientos de la actualidad colombiana, como las elecciones a cargos públicos o los diálogos con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC–. En este sentido, la reflexión apunta a que el maestro y sus clases propicien procesos inferenciales y críticos en las actitudes de sus estudiantes, sin embargo en la indagación primó la práctica tradicional, el contenido oficial sobre el sentido del pasado, argumentando una predisposición cultural al rechazo de la historia reciente.

En otras palabras, el contenido oficial dado como una versión, en la que no se acerca, más bien se aísla y forma para el olvido. Sumado a ello, las representaciones, estereotipos y prejuicios de los estudiantes, vienen reforzados por los medios masivos de comunicación. Se considera entonces, como aporte del trabajo investigativo, que es necesario no solo hacer reflexión sobre la importancia del presente, sino vincular las voces de los sujetos

inmersos en los conflictos, de allí la necesidad de formar estudiantes en clave de diálogo de saberes y de constitución de sentidos.

Desde esta perspectiva, los trabajos citados anteriormente hacen un especial énfasis en identificar dentro de la escuela al maestro, el currículo y sus prácticas como plataformas de formación política y de subjetividades. Esta definición es más integradora, la escuela al hacer parte de un entramado social reproduce en sus espacios, los discursos que la constituyen y en ese entramado es donde la formación política toma forma.

Ante esta definición, el vínculo entre escuela y formación política se puede reconocer desde Mesa (2017) como:

Aprender a decir y a nombrar las cosas, los sucesos, las ideas, para hacerse a un público frente al cual se valide como sujeto pensante y hablante, no por las grandes ideas u oratorias, sino por la capacidad de interactuar con los otros a partir de la palabra. La libertad de expresar las ideas, el derecho a escuchar las opiniones de los demás y a ser así mismo escuchado, comprende el sentido moderno de la libertad de la palabra.
(p.27).

Es decir, la escuela como potencia crítica, al no negar los elementos del contexto convierte las ausencias en posibilidades de formar y transformar los entornos educativos y

sociales. Por consiguiente, los aportes de los trabajos de Cortés (2012), Osorio (2017), Gómez (2000), Díaz (2011), Jiménez (2012) y Mesa (2017) permiten identificar la relación entre escuela, memoria y subjetividad política en la que sobresalen los siguientes planteamientos:

- Las prácticas de los maestros de ciencias sociales contribuyen a la formación de la subjetividad política o desde un enfoque crítico o acorde a la historia oficial y ritualista.

La escuela es garante en la reproducción de códigos de la sociedad y la cultura. En ese entramado, constituye sus prácticas en formación política. Se puede reconceptualizar desde la práctica, el problema de la formación y como la escuela se abre a nuevas oportunidades de valoración del sujeto como parte de una lógica intersubjetiva de construcción de nuevas realidades.

Otro aspecto fundamental, es la relación entre el pasado y la configuración de subjetividades, que se puede reconocer teniendo en cuenta a Pollak (2006), mediante la categoría de encuadramiento: “entendido como el proceso de legitimación de un relato y su cristalización en un relato oficial. Entonces, es fundamental para generar un marco de referencia y mantener la cohesión social” (p.8). Es decir, hay que tener en cuenta que el pasado y las subjetividades se fundamentan de alguna forma a partir del relato, en esa medida la búsqueda en la cohesión y coherencia del relato oficial permiten identificar aspectos del papel de la historia en la formación de ciudadanos.

Desde este enfoque se concibe la historia y sus relatos como procesos dinámicos e interactivos, según Pollak (2006) son indispensables: “configurar escenarios y provocar trabajos de la memoria que posibiliten hacer dialogar los matices de esos silencios y darles voz para que puedan estar sanamente activos en la construcción de la historia mirada desde el presente”. (p.8) Evitando a toda costa un manejo traumático sobre el pasado, pues el sujeto escolar no se puede encasillar como receptor del dolor, anulando los diálogos que enriquezcan una visión sobre el pasado.

En tal sentido, se encuentran tensiones al promover condiciones para que los silenciados de la historia tengan voz. En el texto *Curriculum y Memoria*, Grass (2009) menciona el caso argentino de: “Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente” para exhortar la constitución y legitimación de una memoria colectiva “oficial”, como un espacio de resistencias institucional, en donde aparece la escuela en un entramado, asimismo también se puede ver como un escenario de construcción y aporte de la historia social.

Dentro de los matices de la formación, Herrera y Ortega (2014), hacen un recorrido por los testimonios de educadores en contextos de violencia política, y por sus apuestas políticas influidas por lo ideológico, mostrando como ello repercutió en la articulación de lo vivido y aprendido en el pasado. Se considera que el papel de la narrativa constituye las subjetividades y frente a hechos de historia reciente se periodizan las rupturas y transformaciones, las pérdidas y las ausencias.

Frente a la relación entre memoria y subjetividad, es fundamental en estos contextos, los impactos a nivel colectivo, la historia no se narra en singular; se narra en plural. En la experiencia de campo las autoras describen que no hay presencia de la necesidad de hacer justicia de crímenes y de situaciones de violencia. La subjetividad se forjó en el ámbito de la fractura de los derechos.

En la relación entre entorno urbano y jóvenes, las autoras muestran que las condiciones de pobreza propias de la periferia generan discriminación y violencia sociopolítica que tiene otros matices, nuevas expresiones y por tanto se problematiza el reconocimiento de los otros, lo que en el ámbito escolar deviene en el rechazo al diferente, al agresor de códigos, el vulnerador de códigos familiares, el daño al amigo o al familiar. Es decir, la formación de la subjetividad en la escuela esta permeada por las tramas de violencia circundantes a las instituciones.

Para solventar dichas problemáticas, las autoras proponen una pedagogía de la memoria en la que la constitución de un sujeto, en clave de otredad, reconozca el drama, considere elementos de relectura del pasado. Se insiste en un sujeto en clave de deber de memoria, del recuerdo y la vigilancia.

Precisamente, Ortega, (2014) a partir de una mirada reflexiva considera que:

La vigilancia es la actualización del recuerdo, el esfuerzo por imaginar en el presente lo que se podría semejar al pasado, o mejor [...] por recordar el pasado como un presente, volver a él para reencontrar en las banalidades de la mediocridad ordinaria la forma horrible de lo innombrable (p.184).

Al concebir la historia como un proceso de intervención sociocultural, es necesario entender que la memoria se observa como una forma de interacción entre el pasado y el presente, en este sentido Ortega, (2014) afirma:

La memoria es una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible. De hacerse cargo de un otro en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales. (...) una pedagogía de la memoria es una pedagogía de la solicitud, de la recepción, de la hospitalidad; es, en síntesis, una pedagogía de la alteridad (p.190).

En síntesis, la pedagogía de la memoria afirma Ortega (2014), no hace énfasis al currículo o a las ciencias sociales, hace énfasis a la responsabilidad ética de recordar para no repetir. Desde los lineamientos de la pedagogía de la memoria según la autora, un sujeto está fundamentado en las siguientes dimensiones.

a. alteridad.

b. vigilancia.

c. responsabilidad.

El sentido de la formación, desde la pedagogía de la memoria debe tener en cuenta que un sistema de valores fundamentados en la alteridad trasciende toda normatividad escolar, curricular e incluso disciplinar. El sujeto del cuidado, es el sujeto que no solo reconoce unas emergencias narrativas frente a la memoria histórica, sino que se compromete a comprender que los imperativos de la guerra no pueden ser la nueva forma de enfrentar cualquier existencia.

De acuerdo con el artículo de Diego Arias, titulado: “La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible” (2015) se puede identificar, que en los últimos años en Latinoamérica se ha trabajado el concepto de enseñanza de la historia reciente, para referirse a hechos de poca lejanía que han afectado las dinámicas de estas sociedades. Se analiza que dichos hechos están relacionados con opciones ético-políticas que permiten seleccionar qué pasado se elige para enseñar en el presente.

El autor habla de los esquemas morales que posee el docente, es decir, pretende ahondar en la relación entre la enseñanza de la historia reciente en Colombia y la formación

moral. Esa formación deja ver como los esquemas morales marcan la estructura cognitiva de los individuos relacionando así el saber y el conocimiento que es parte de la realidad.

Lo que significa, que por lo general los referentes morales se ajustan y le dan forma a acontecimientos ocurridos en el pasado para que se adapten a las apreciaciones que se tienen del presente. Los seres humanos se rehúsan a cambiar ciertos estereotipos propios e incluso en muchas ocasiones distorsionan la información con tal de mantener sus ideas.

Esto permite, según Arias (2015), identificar lo complejo que resulta abordar pedagógicamente la enseñanza de la historia reciente en Colombia, pues hay una marcada tendencia a ubicar culpables, héroes y villanos, a hacer juicios y afirmaciones con una gran carga emotiva que soslaya la realidad. El panorama para fortalecer la enseñanza de la historia reciente en la escuela no es alentador, por el contrario, hay muchas tensiones que deben ser re-evaluadas y que sin duda son esenciales para formar ciudadanos críticos.

En este orden de ideas, se establece que la comprensión histórica del pasado reciente acompañado de una educación moral requiere una configuración subjetiva de los docentes y sus experiencias de vida. De esta manera, Bermeo Osorio, (2017) afirman que:

En lo concerniente a la educación, el provincianismo se puede rastrear en la propuesta pedagógica de John Dewey, en particular sobre el conocimiento histórico, que plantea: (...) no es acerca del estudio de héroes,

sino que da cuenta del desarrollo social, que proporciona conocimiento sobre el pasado y a la vez contribuye a la solución de problemas sociales del presente y el futuro (p.54).

El pasado se reconfigura en clave de prevención, una visión de la historia reflexiva, atendiendo al pasado cíclico y con visiones guerreristas. El futuro se aborda desde un enfoque ético que permite que los estudiantes resignifiquen aquella visión del pasado, no para hacer apología a la guerra, sino para comprender que hay un futuro por construir.

1.4 Memoria, evocación y escuela: otra visión de la historia sobre el conflicto armado

En el apartado que encuentra a continuación, el concepto de conflicto armado se articula a la investigación, pues en Colombia a pesar de que la emergencia de la discusión es reciente en comparación con otras experiencias como las del Cono Sur (Chile, Argentina, Uruguay), en otras palabras, el tópico de análisis tiene que ver con el concepto de conflicto armado, vale la pena aclarar, que los países mencionados llevan más trayectoria en la instauración de Comisiones de la Verdad y la puesta en marcha de prácticas escolares sobre la memoria de los crímenes de la dictadura ha sido un trabajo constante.

El panorama en Colombia posee otras configuraciones y cambios desde la firma de la Ley de justicia y paz (2005), la Ley de víctimas (2011), y el acuerdo de paz (2016),

paulatinamente se han desarrollado nuevos ámbitos en la construcción y difusión de nuevas voces sobre aquella memoria silenciada por el régimen de la historia oficial.

Este proceso ha sido liderado de manera multilateral, pues hubo participación del Estado colombiano, organizaciones defensoras de derechos humanos, las universidades y las organizaciones sociales, que se han identificado y agrupado así:

La conformación de la Comisión Histórica para el Esclarecimiento de las Causas del Conflicto Armado y sus víctimas liderado por representantes de la academia, la cual estaba integrada por: Javier Giraldo (S: J), Jorge Giraldo, Francisco Gutiérrez, Alfredo Molano, Daniel Pécaut, Vicente Torrijos, Renán Vega, María Emma Wills, Darío Fajardo, Jairo Estrada, Gustavo Duncan, Sergio de Zubiría, el cinco de agosto de 2014.

La creación del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, entre el 2008 y el 2012 fortalecido en el gobierno de la Bogotá Humana entre el 2012-2016. El Centro de Memoria Histórica propende por la reparación integral y el derecho a la verdad de las víctimas y la sociedad en su conjunto.

El desafío ante este panorama con relación a la escuela puede ser visto como marginal, pero ante la poca participación de la escuela en la configuración de estas iniciativas, se abren grandes posibilidades de generación de propuestas que dinamicen las prácticas

pedagógicas en aras de la construcción de paz y de sujetos críticos ante la lectura del pasado reciente y del acceso a la verdad.

En esta búsqueda, la relación a investigaciones que han puesto en diálogo las categorías de conflicto armado, memoria y escuela en el ámbito universitario fueron fundamentales, se referencia a Rubio y Vargas (2006) el cual hace un análisis interpretativo de la memoria, en alianza con la educación para los derechos humanos, que son pilares fundamentales para hablar de la pedagogía de la memoria. En este sentido, se considera que las prácticas educativas de fines de siglo y el discurso en la escuela, están enfocados en los derechos humanos y las narrativas de la memoria.

Por otro lado, Mosquera y Tique (2011) reconocen la importancia de la memoria, en la enseñanza de la historia y las tensiones que hay con la historia oficial frente a las dinámicas del conflicto armado en la escuela. Los autores hacen un recorrido histórico de cómo se ha abordado la memoria en las dos últimas décadas, afirmando que, en primer lugar, fue de manera tangencial y la última década fue imprescindible por el contexto del conflicto armado. En ese sentido, nombran las distintas instituciones que fortalecen el trabajo de la memoria, destacando el de la Universidad Distrital.

La metodología empleada en la sistematización que realizan fue la elaboración del estado del arte sobre memoria en las distintas escuelas de Bogotá, evidenciando la apropiación de la categoría de memoria o conflicto armado; lo cual es un gran aporte para

esta investigación, porque permite ver la producción de conocimiento pedagógico que puede ser aplicado en el aula, así como contrastar los trabajos de la historia oficial y los trabajos de memoria desde una perspectiva distinta al currículo.

Los aportes de estas experiencias van en dos vías:

a. La memoria para la promoción y defensa de los seres humanos: la escuela, difunde nuevas perspectivas éticas en cuanto la apropiación, de imperativos que sean una construcción vinculante y donde la eliminación del otro jamás se vuelva a repetir.

b. Reconocer la importancia de las instituciones, organizaciones, colectivos que propenden por la difusión y apropiación de otra visión de la historia diferente a la oficial. Y se destacan en su accionar la implementación de pedagogías narrativas como constitución de nuevas lecturas sobre el pasado.

1.5 Balance

La memoria y la escuela se empiezan a gestar como potencias de la formación en los valores y principios como la responsabilidad y la alteridad, en clave de orientar las miradas de la escuela hacia el pasado desde una perspectiva crítica, ética y reflexiva.

En este orden de ideas el papel del docente es dinamizar en la escuela el diálogo entre la historia reciente y la práctica pedagógica que parte de una transformación del currículo

mostrando un debate permanente entre lo que se narra (historia oficial) y lo no narrado (la memoria de las víctimas), lo invisibilizado y aquello que se desea olvidar como justificación de unas prácticas de violencia política.

En Colombia la enseñanza de la historia ha sido fuente de grandes tensiones y vista desde la lógica de quien ostenta el poder. No se puede decir que no se enseña historia, más bien que lo que se enseña debe ser replanteado con miras de construir un país que no sea indiferente al reconocimiento de un pasado atravesado por el dolor, la eliminación del otro en todas sus manifestaciones, lo que conlleva al olvido que trasciende generacionalmente, que se fundamenta en que es posible conllevar el dolor no recordando lo que sucedió.

Es necesario aclarar la diferencia entre los países que fueron sometidos a régimen de dictaduras y la connotación de “conflicto armado” que se vive en nuestro país; de múltiples transformaciones y de la incidencia de varios actores, según la época. Los países del Cono Sur; llevaron años para empezar a implementar la propuesta de memoria debido a las tensiones generadas entre el Estado y las comunidades académicas, organizaciones defensoras de derechos humanos; sobre la forma como se aborda la historia, sus sentidos y su concepto de verdad.

Por la polarización existente en Colombia frente a la comprensión de las causas y consecuencias del conflicto armado en Colombia, es complicado que se fundamenten

procesos de cambio y diálogo en múltiples esferas, como la voluntad política en cabeza del Ministerio de Educación, las comunidades académicas, la escuela y la sociedad en general.

La memoria es fundamental porque logra convocar de manera transversal las problemáticas que se generan en el marco del conflicto armado forjando una relación intrínseca con la escuela porque este es el lugar en el cual convergen los ciudadanos, el conflicto socio político y un sin fin de fenómenos sociales.

Se deduce entonces que hay regularidad entre todas las variables, no están aisladas y esto enriquece la investigación pues todas son un insumo relevante que logra dar respuesta a ¿Cómo la memoria histórica del conflicto armado en Colombia contribuye a la formación de sujetos políticos? Ya que en primer lugar se convierte en un referente para determinar lo trabajado hasta el momento, a la vez se vuelve un derrotero para el grupo ya que sirve de motivación y también hace aportes teóricos sobre el tema.

También es reiterativa la idea de hacer reformas curriculares encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y a la formación ciudadana. Así pues; es recurrente el tema de la formación de sujeto político o formación ciudadana.

Desde este ámbito los estudios muestran como el maestro hace parte de la subjetividad entrelazándose un fuerte vínculo entre esta, la memoria y las narrativas.

En este orden de ideas, la escuela bien puede validar la historia oficial o mostrar lo invisibilizado.

En el ámbito de la formación política, es necesario pensar en la subjetividad del maestro, cuando en el marco de la reflexión pedagógica surgen debates en el ejercicio de su práctica, pues convergen tanto la historia oficial bajo la forma de estándares y lineamientos curriculares como las emergencias de la memoria que confieren al maestro una posibilidad de generar acciones transformadoras que pongan en el ámbito del currículo, los contenidos, las didácticas y una visión de la historia que ha estado relegada del contexto escolar.

Es importante señalar el aporte de las organizaciones, colectivos e instituciones pues han generado claves en la sistematización de experiencias y el estado de la práctica sobre la formación en memoria, sus desafíos, sus limitantes y su capacidad de agenciar procesos de construcción de futuro, pues es recurrente en las experiencias analizadas que es necesario no solo hacer memoria como acto de justicia sino como construcción de un futuro que defienda y propenda por el derecho a existir con dignidad y sin miedo.

Finalmente se logra reconocer que estas categorías planteadas en el estado del arte han sido objeto de estudio a nivel internacional y nacional.

La búsqueda nos permitió conocer lo que se ha venido trabajando en la producción sobre la memoria y la formación política, lo cual establece que no hay una relación entre la

escuela, la memoria histórica y la producción de subjetividad política, lo que se espera sea el aporte de la actual investigación.

El trabajo de la memoria en los contextos analizados no se ha desarrollado de la misma manera. Para algunas experiencias como las del Cono Sur es relevante escuchar la voz de las víctimas; para otros, los lugares de la memoria como los museos y conmemoración de fechas ligadas a hechos de dolor, han puesto la memoria en un plano de debate y ejercicio teniendo en cuenta el reconocimiento del imperativo del “nunca más” y la no repetición de los vejámenes que dieron identidad a un pasado.

Se observa como una constante, la ausencia o poca transformación curricular en la escuela para reivindicar a las víctimas y promover la defensa de los derechos humanos, esto genera gran preocupación ya que la realidad actual muestra permanentemente la vulneración de derechos o su no reconocimiento y así, difícilmente se llegará a una paz estable y duradera. La escuela, desde su práctica, puede visibilizar nuevos escenarios para la construcción de narrativas sobre la historia reciente y la concepción de paz.

Los contextos abordados para la investigación son diferentes; sin embargo, hay semejanzas y divergencias que tienen puntos de encuentro desde las siguientes claves:

1.5.1 La institucionalización de iniciativas de memoria

Para los casos del Cono Sur (Argentina y Chile, Uruguay) Colombia y Centroamérica, la creación de instituciones ha dado la pauta para visibilizar la denuncia frente al ejercicio violento de los regímenes políticos.

Estas instituciones han definido líneas de trabajo frente a la defensa de procesos de construcción de memoria en contextos de violación de derechos humanos. Para el caso del Cono Sur (comisiones de la verdad) y Centroamérica (El Salvador) se han constituido después del desmonte de dictaduras. Ello implica que estas han tenido un respaldo que han viabilizado procesos de reconocimiento de crímenes, desapariciones forzadas y tortura.

Gracias a este proceso, nuevas iniciativas de memoria, han tenido tránsito en la reconstrucción de la memoria de los pueblos, pues las víctimas tienen voz y la historia acoge la construcción de nuevas lecturas sobre lo acontecido.

El caso colombiano tiene en este panorama un proceso particular desde el 2005, cuando se emite la Ley de Justicia y Paz, como una de las medidas establecidas por el estado colombiano, para garantizar el derecho a la verdad, la reparación y las garantías de no repetición, que años más tarde consolidaría el Centro Nacional de Memoria Histórica que ha atendido los procesos de construcción de memoria y trabajo con las comunidades víctimas de este conflicto armado.

Este proceso en Colombia, se puede concluir, es reciente y está en constante construcción. Lo que conlleva esto es que en el país los escenarios de emprendimiento para la memoria están por trabajarse, que para el caso de nuestro trabajo de investigación se orienta hacia el entorno escolar.

No hay que obviar en estos esfuerzos, la instauración de la cátedra de la paz en las instituciones públicas y privadas de Colombia, como oportunidad para la formación de nuevas generaciones memoriales desde una perspectiva de inclusión en términos de la voz de las víctimas.

1.5.2 La legalidad y la espacialidad

El ordenamiento jurídico, hace parte de la memoria, pues fundamenta una serie de mandatos orientados hacia la consolidación de acciones que garanticen la no repetición. El caso español y alemán se pueden citar como ejemplos, teniendo en cuenta su pasado en la consolidación de regímenes militaristas que implementaron procesos sistemáticos de violación de derechos humanos y fueron pioneros en implementar reformas encaminadas a la difusión de imperativos éticos de no repetición de lo sucedido.

Las experiencias de ordenamiento jurídico coinciden en Sudáfrica, Centroamérica, los países del Cono Sur y en Colombia; con la visibilización de las víctimas, la especialización de escenarios de dolor, la revolución de los espacios, como el ejemplo de los museos de la

memoria, la adaptación de centros de reclusión y desaparición clandestina, la visibilización de espacios de tortura, que ahora hacen parte de nuevas expresiones de la memoria reconocidas por el Estado.

1.5.3 La denuncia

Las organizaciones en el contexto de la memoria tienen como fundamento específico reasumir nuevas lecturas sobre el pasado, pues la construcción del futuro debe hacerse sobre los pilares de la formación de sujetos que tengan la posibilidad de acercarse al pasado de dolor de una población, ciudad o país.

La denuncia maneja un concepto de justicia, trasciende el ámbito del castigo y lo reconfigura desde el derecho a recordar. Es decir, que el sujeto se enfrente a los hechos que fueron la plataforma política de eliminación de un enemigo en una época, a reconocer que ya no hay nada que justifique la eliminación del otro.

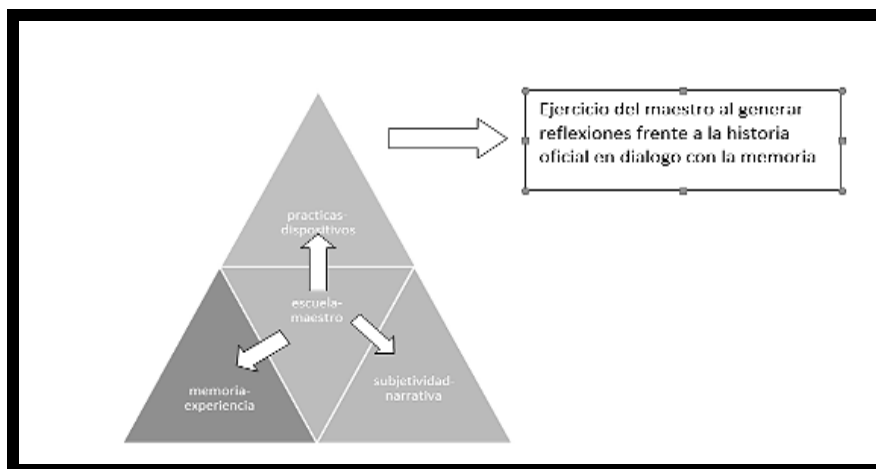
Los centros de memoria tienen una tarea fundamental de socialización de nuevas lecturas del pasado, pero no se puede constituir en la única forma de recordar. La denuncia es un patrimonio público y ante esta perspectiva, aquellos ciudadanos que quieren articularse con nuevas iniciativas de construcción de memoria también están invitados a generar nuevas propuestas, y aquí la escuela debe constituirse como un escenario de transformación de su papel formativo en clave de producción y articulación de nuevas

narrativas desde un enfoque crítico. Se puede destacar los casos sudafricano y centroamericano en los que la escuela hizo parte de esa red de reconfiguración de prácticas educativas.

Lo que se ha indagado hasta el momento, es que metodológicamente son las narrativas las que generan la memoria individual, colectiva e histórica, lo que conlleva a una formación del sujeto político en la escuela y es aquella institución quien debe redireccionar la enseñanza hacia el plano narrativo para trascender en el posicionamiento de la historia.

En contraste con lo anterior, en la Figura (1) uno se condensa la importancia de reconocer el papel del maestro como sujeto reconfigurador de la subjetividad en la escuela, acompañado de un componente reflexivo, pues al hacer frente a una historia oficial, logra recontextualizar sus dispositivos en el marco de la formación en memoria.

Figura 1. Relaciones entre memoria, subjetividad y escuela.



Elaboración propia.

Es decir, que lo educativo no puede limitarse hacia la simple transmisión de una visión de unos expertos sobre la naturaleza de los conflictos que marcaron una historia de dolor. La escuela debe sistematizar sus prácticas, ser agenciante de nuevas lecturas sobre el pasado reciente, sus reflexiones frente a la didáctica, y lo más importante, no hay que convertir esas nuevas narrativas en una historia única con visos de hermeticidad; todo lo contrario, se deben abrir espacios para que nuevas narrativas entren al circuito de formación de subjetividades y reconocer a la escuela como formadora de ciudadanías memoriales.

2. LA REFLEXIÓN DEL CAMPO PROBLÉMICO

El capítulo, hace parte del momento dos del ciclo I dentro de las fases metodológicas de nuestra investigación. En el apartado se realiza, una reflexión que brinda líneas de análisis sobre las aportaciones desde la enseñanza de la historia reciente a la subjetividad política de los estudiantes mediante el abordaje teórico de las categorías de memoria, violencia, sociopolítica y currículo.

2.1. La reflexión teórica desde las nociones de memoria, subjetividad política y currículo.

No sólo recordaba cada hoja de cada árbol de cada monte, sino cada una de las veces que la había percibido o imaginado.

Tomado de Funes el memorioso. Jorge Luis Borges

Entendiendo la memoria como la facultad que tiene el ser humano para retener y recordar sucesos del pasado, es importante resaltar el trabajo de varios autores que han desarrollado este concepto desde diferentes perspectivas. La memoria es fundamental para la reconstrucción del pasado y el auto-reconocimiento frente a los hechos históricos que han marcado a la sociedad.

Cabe la pena aclarar, que el proceso de reflexión de resultados producto de la exploración y comparación de experiencias nos brinda referentes para esbozar una posible solución del problema planteado inicialmente.

En este contexto es pertinente la reestructuración de la malla curricular, y el desarrollo de nuevas prácticas en la enseñanza de la historia reciente de la violencia política en clave de memoria en el aula para generar sujetos políticos. Reconocer los aportes teóricos de la memoria y la violencia sociopolítica, son elementos fundamentales para configurar prácticas pedagógicas orientadas hacia la formación de sujetos críticos que permitan la creación de escenarios reflexivos frente a la visión de su tiempo presente.

Según Todorov (2000) la recuperación del pasado es indispensable, puesto que existen hechos que marcan positiva o trágicamente la existencia individual o colectiva. Al recuperar lo ocurrido se busca la resignificación, la verdad y la justicia como una forma de darle sentido a los acontecimientos pasados y visualizar un futuro diferente. Lo que implica, que la relación entre sujeto y tiempo se configura entre el hecho histórico y el estatuto ético que soporta las relaciones sociales según la época.

Para el caso colombiano, la lectura del pasado con relación a la memoria ha encontrado múltiples miradas que desde la academia, las organizaciones sociales e institucionales buscan el reconocimiento de su versión, lo que hace de la memoria una construcción tensional, pues en el marco del posacuerdo es fundamental retomar este

elemento como punto de partida para entender el pasado y evitar la repetición de hechos violentos.

En efecto, el aporte de la memoria histórica, es fundamental en esta instancia, puesto que brindará valor al testimonio de las víctimas, y permitirá recapacitar sobre los efectos del conflicto armado en Colombia salvaguardando el derecho legítimo de la existencia.

En lo que corresponde al estudio en mención, se puede decir que la memoria es el eje que articula las relaciones existentes entre escuela, sujeto político y conflicto armado; que precisamente es lo que se busca, analizar cómo la enseñanza de la memoria histórica contribuye a la formación de sujetos políticos y críticos de su realidad inmediata.

Una mirada del pasado implica que hay que reevaluar la forma en cómo se apropia su sentido, pues hay unas discontinuidades que, en ese mismo avance del pasado, no fueron tenidas en cuenta en ese momento. La relectura del pasado no consiste pues en reafirmar una verdad histórica. Es resignificar desde las discontinuidades, nuevas miradas, nuevos lugares, nuevas emergencias conceptuales que contribuyan a hacer del pasado un objeto de estudio en constante renovación. En ese sentido, Nora (2009) afirma que “lo que llamamos memoria es en realidad, la constitución gigantesca y vertiginosa del *stock* material de aquello que es imposible que recordemos” (p.9).

Por consiguiente, hablar de memoria no es solo el reconocimiento de dos momentos del tiempo (pasado, presente); hablar de memoria involucra todas las dimensiones del ser humano (política, económica, cultural, social, ética, entre otras).

Por ello la memoria, se vincula totalmente con el sentido al configurar diversos marcos narrativos que definen al pasado como el resultado de una relación entre sujeto y memoria, mediado por el devenir del tiempo. Según Jelin (2002):

El pasado ya pasó, es algo de-terminado, no puede ser cambiado, el futuro, por el contrario, es abierto, incierto, indeterminado, lo que puede cambiar es el sentido de ese pasado, sujeto a reinterpretaciones ancladas en la intencionalidad y en las expectativas hacia ese futuro (p.39).

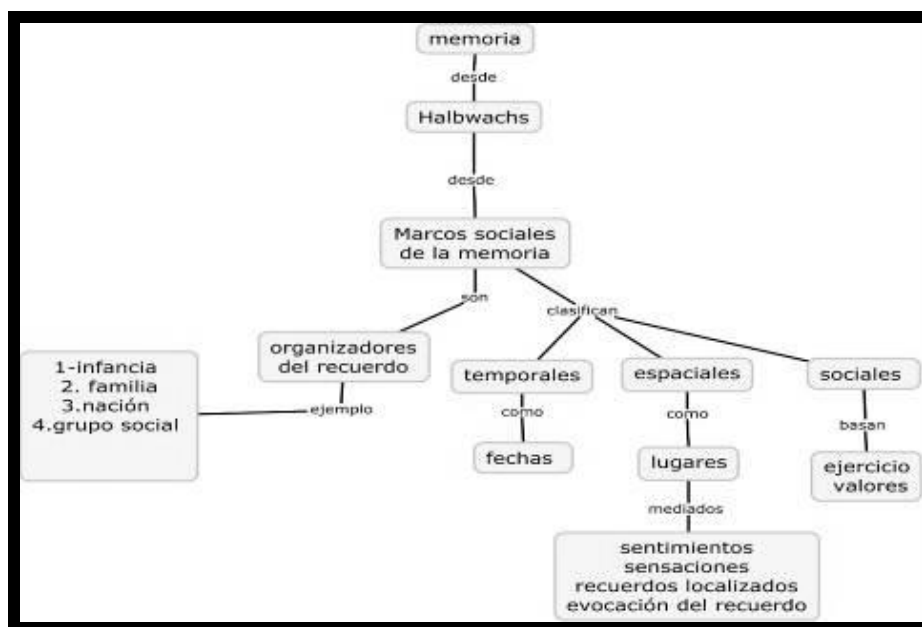
La memoria entonces configura el sentir sobre el tiempo. El sujeto, en esta esfera, manifiesta esta relación a partir de las narrativas. La memoria es la constitución de sujetos que inmersos en el tiempo, dan cuenta de su relación con él. Se considera, que el hombre configura su sentir, su cuerpo, los marcos de su acción gracias a lo que narra. La memoria es un configurador de narrativas para la acción en sociedad.

2.1.2 Halbwachs y los marcos sociales de la memoria

Marco social es una categoría empleada por Halbwachs para referirse a un contenedor de recuerdos, atravesados por el lenguaje, el espacio, el lugar y la experiencia, que

modifican las impresiones y cambian el marco. En otras palabras, el marco social de la memoria es el contexto de reproducción de hechos, que clasifica los recuerdos.

Figura 2. Marcos sociales de la memoria desde Halbwachs.



Elaboración propia.

Hablar de marcos de la memoria, siguiendo a Halbwachs (2004), es entender que “los marcos de los que hablamos y que nos permitirán reconstruir nuestros recuerdos después de que ellos han desaparecido, no son exclusivamente individuales: son comunes a todos los hombres de un mismo grupo.” (p.157) y dentro de las iniciativas de memoria desde la historia reciente, las instituciones deben tener en cuenta el recuerdo, el factor común, que convoque a las memorias a dialogar sobre lo acontecido.

El aporte de Halbwachs (2004) es desentrañar conceptualmente aquello relacionado con el sentido de la historia (hecho, lugar, recuerdo, pasado).

Un asunto que va más allá de un ejercicio didáctico, que vincula al conocimiento del pasado los activadores del recuerdo, las palabras, las voces, los lugares que, ante la esquematización habitual propia de la enseñanza de la historia tradicional, donde la historia se clasifica en periodos y lugares, toman una vigencia fuerte en cuanto comprensión integral y multilateral del pasado.

Bajo esta perspectiva, señala Halbwachs (2004) que:

En el caso de los hechos recientes, 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 es pertinente desde las prácticas, identificar cuáles son los conceptos que enuncian los hechos, sus actores, sus causas y sus consecuencias. Dentro del desarrollo de este trabajo, se ha planteado la duda de cómo enunciar los hechos en el marco de la historia reciente: si como violencia, violencia sociopolítica, conflicto armado o cuestionarnos por el concepto de la guerra. El tratamiento de los conceptos permite entonces organizar los acontecimientos con criterios pertinentes al análisis actual, evitando que la práctica pedagógica se convierta solo en un compresor de información sumado a sus planes de estudio en ciencias sociales sin ningún tipo de tratamiento conceptual y teórico.

En este apartado, se realiza una aproximación al concepto de memoria desde el autor mencionado anteriormente, para considerar sus referentes conceptuales que median en la apropiación de memoria desde la escuela para el caso de la enseñanza de la historia reciente y caracterizar las tensiones existentes con la historia estandarizada y competitiva desde los propósitos trazados desde el Ministerio de Educación Nacional para el caso del ámbito nacional o la Secretaría de Educación del Distrito en la ciudad de Bogotá que dentro de sus fines buscan una educación que refleje calidad desde sus resultados en las pruebas Saber que se aplican a los grados tercero, quinto, noveno y once.

Ahora bien, dentro de la enseñanza de la historia reciente hay que ubicar a la historia como una disciplina escolar que debe asumir nuevas miradas en relación con la comprensión de la historia, interpretaciones del pasado con una base reflexiva y crítica. Sin embargo, para generar un acercamiento frente a este nuevo desafío se retoma al autor Halbwachs (2004) cuando menciona 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”. (Halbwachs 2004, p. 60).

La disciplina escolar de la historia o ciencias sociales, como se conoce en las instituciones educativas de Colombia debe consolidar unos conceptos que acerquen la historia a la activación del recuerdo, una enseñanza que apropie el concepto de marco social para poder identificar aquellos acontecimientos que darán una lectura diferente al presente.

Sí desde la escuela se logran consolidar experiencias de este perfil, es posible considerar lo la idea de Halbwachs (2004) en la cual: “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). Es decir, hay un poderoso terreno de construcción de conocimiento desde la escuela al tomar la iniciativa de considerar formas organizativas, en clave de diversidad, sobre la ordenación del tiempo histórico, desde unos referentes conceptuales teóricos y procedimentales que susciten diálogos y no convoquen a la cristalización de verdades indiscutibles.

La escuela así, se proyectaría como agente en la transformación de la enseñanza de la historia, tomando distancia, pero sin perder el dialogo con otras instancias que generan reflexiones, caso particular el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaria de Educación, las Universidades y las Academias de historia, entre otras, pues el propósito no es generar dogmatismos ni cerrar el debate académico-pedagógico.

2.1.3. Sujeto histórico, otras relaciones entre los marcos sociales y el recuerdo

Frente al primer apartado de este texto sobre el papel de los marcos sociales y la comprensión de la historia, es pertinente señalar el papel de las enunciaciones y las temporalidades en un vínculo con los recuerdos comunes y cómo influye en la comprensión del acontecimiento histórico. Este apartado, desde la lectura reflexiva de Halbwachs, hace hincapié en las incidencias del sujeto, en el recuerdo y que para el objeto de la investigación es necesario tener en cuenta para trabajar la historia reciente en el aula. Por tanto, es necesario tener en cuenta el interrogante:

¿Podemos distinguir realmente con precisión, por una parte, una memoria sin marcos, que no disponga, para clasificar los propios recuerdos, más que de palabras del lenguaje y de algunas nociones tomadas de la vida práctica, y, por otra parte, de otro marco histórico o colectivo, sin memoria, es decir, que no esté construido, reconstruido ni conservado en las memorias individuales? (Halbwachs 2004, p.62)

En este orden de ideas, se plantean los siguientes interrogantes ¿la enseñanza de la historia puede caer en negar los marcos sociales de los estudiantes y de la sociedad? y ¿cuál es la potencia de los recuerdos cuándo la escuela entra en diálogo con los marcos sociales de los estudiantes y de los maestros?

Retomando a Halbwachs (2004):

Un marco no puede producir por sí solo un recuerdo preciso y pintoresco. Pero en este caso, el marco está cuajado de reflexiones personales, recuerdos familiares, y el recuerdo es una imagen enredada con otras imágenes, una imagen genérica transportada al pasado. (p.74).

Es decir, que desde la escuela es pertinente reconocer el carácter dialogante de los marcos sociales, tanto de los estudiantes como de los maestros para vincularlos con el pasado, por ello, los activadores del recuerdo pasan a ser articuladores dialogantes, pues encierran una mística que siguiendo a Halbwachs (2004), considera que las impresiones del sujeto frente al recuerdo otorgan a éste 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. Agrega Halbwachs, M., & Namer, G. (2004) “que 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” (p.125).

Las representaciones, son entonces mediadas por los recuerdos, en clave de experiencia y teoría que dotan de sentido a aquel pasado sin anularse el sujeto que lo interpreta, puesto que se abre la posibilidad de reconocer la complejidad del pasado, de sus voces y de sus ecos en la actualidad.

Es humanizar la lectura de la historia poniendo en balance la experiencia y la teoría. Retomando a Funes (1944), al evocar lo recordado, también se visibiliza el anhelo. El sujeto vive para narrar, recordar y escuchar la voz, la historia pasa de ser un ejercicio de dominación discursivo para dialogar con el pasado bajo la fragua del recuerdo:

Dado que el recuerdo conserva las huellas del periodo al que se refiere, es posible que sólo 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 (Halbwachs, 2004, p.100).

Considerando lo anterior, la escuela debe preguntarse sobre el papel del aprendizaje de la historia reciente, lo que trasciende de la identificación de datos para poder reflexionar y comprender los alcances en la formación de sujetos en y desde la escuela.

Cabe resaltar, que al referirnos al concepto de memoria, es necesario reconsiderar definiciones absolutas debido a que existe multiplicidad de planteamientos teóricos que tienen diversos lugares de enunciación. Acercarse al pasado es definir en principio, ¿qué se recuerda? y ¿para qué se recuerda? por ello, se planteó como principio de gran importancia el concepto de activador de la memoria el cual dinamiza la enseñanza de las ciencias sociales en su relación con la historia reciente.

Desde Jelin (2008) se establece 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 memoria como un concepto social y político, el carácter tensional de la memoria presenta luchas políticas permanentes entre los emprendedores, aquellos que buscan el reconocimiento de nuevas lecturas sobre el pasado y mantener vigente la atención de sus móviles, de manera sistemática, constante; en contraposición sobre aquellos sectores de la sociedad que buscan exaltar el recuerdo de la memoria literal y que son la base de la memoria oficial.

Estos usos también se contraponen, cuando se compara la memoria como algo que es necesario olvidar. La memoria ejemplar se vincula con la justicia, es potencialmente liberadora, es antagónica a los valores nacionales y por tanto se deriva la producción narrativa.

Así mismo, las fechas son un punto neurálgico, pues tienen diferencias de significado o generan resistencias. El sujeto, otorga sentido, pues a pesar de que son cambiantes, toma postura y hace relectura del tiempo. Lo que significa que: “las fechas y aniversarios son coyunturas de activación de la memoria, pues desde la esfera de lo público, es un escenario de lucha y confrontación intergeneracional, se ponen en evidencia los silencios y las demandas” (Jelin, 2002, p.52). Sin embargo, las memorias de los diferentes actores al menos desde el plano simbólico se hacen presentes, se reconocen a través de la divulgación de los hechos desde la mirada de los vencidos; se les da un estatus y cobran sentido para la historia, porque son dignificados como víctimas y reconocidos por la sociedad.

Para el caso colombiano, este proceso tomó gran importancia con la vigencia de la Ley de Justicia y Paz que en su artículo 8 cita:

Se entiende por reparación simbólica toda prestación realizada a favor de las víctimas o de la comunidad en general que tienda a asegurar la preservación de la memoria histórica, la no repetición de los hechos

victimizantes, la aceptación pública de los hechos, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas (Ley 975, 25 julio de 2005).

Por otro lado, la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, considera en su artículo 149 literal h el diseño: “de una estrategia única de capacitación y pedagogía en materia de respeto de los Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario, que incluya un enfoque diferencial”, como una demanda hacia la escuela como espacio para la construcción y desarrollo de la propuesta, la ejecución y vinculación de nuevos saberes a la comunidad educativa.

A manera de conclusión, se afirma que la memoria individual narra los recuerdos personales vivenciados a través de la percepción sensible, la memoria colectiva reconfigura o resignifica el pasado a partir de las vivencias que tienen los grupos sociales y la memoria histórica es la encargada de recuperar los testimonios o relatos del pasado que se reconfiguran para la significación del presente. En este sentido, es claro que para nuestra investigación, la memoria histórica es la que nos permite hacer un recorrido reflexivo y crítico a través de la historia reciente de Colombia.

2.2 Conceptos generales de violencia política y social.

La violencia en Colombia tiene muchas aristas, por lo tanto, es bueno para esta investigación definir las particularidades de cada concepto, teniendo en cuenta las

definiciones de violencia, violencia política, conflicto armado y guerra. Para este caso es fundamental analizar los aportes de varios investigadores que han trabajado el concepto de violencia, tales como Elsa Blair (2009), el compilado de Arana, Barreira y González (2013), también el trabajo de Arostegui (1994), que trabajan de forma rigurosa el conflicto social y político en Colombia.

Elsa Blair (2009) hace una investigación llamada “Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición”. En la que analiza el concepto de violencia y describe los principales trabajos desarrollados en Europa. En su investigación el concepto de violencia tiene muchas acepciones y para ella es importante definir los tipos de violencia que se dan a en la sociedad, define el concepto de violencia como “la fuerza física empleada para causar daño” (p.20) Además, la clasifica en: violencia sexual, social y política. Es importante señalar que nos aclara que el concepto de violencia es teorizado desde el siglo XIX.

Para el caso de Colombia la violencia surge por los problemas agrarios después de la década del 30 y se profundiza en los 40 con la creación de grupos armados denominados pájaros y chulavitas, que años más tarde se recrudeció con los enfrentamientos partidistas entre liberales y conservadores, lo cual estableció una identidad al conflicto armado colombiano.

Sin embargo, hacia el año 2000 se expide la Ley 599 como una forma de garantizar y reconocer a las víctimas del conflicto armado, pero a pesar de ello, en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, se niega que en Colombia haya un conflicto de esa naturaleza para restarles beligerancia a las víctimas y a la guerrilla.

En esta vía, Valcárcel (2007) sustenta que la negativa del gobierno de Uribe se hizo por medio del Alto Comisionado de paz, quien sustenta que el término se utiliza para describir una guerra civil, pero que en Colombia no hay una guerra civil sino una amenaza terrorista.

En este sentido, es importante comprender las dinámicas ideológicas que se estaban configurando para el momento, por la misma degradación del conflicto armado colombiano. Para este trabajo de investigación, es un concepto clave para comprender la importancia de la memoria histórica, porque la negación del conflicto, implica que se está in-visibilizando a las víctimas de la violencia en Colombia.

Así mismo, es importante resaltar que los trabajos realizados sobre la violencia en Colombia dan luces sobre la manera como el problema de la violencia ha sido de mucha complejidad, por los diferentes actores armados que han cambiado la dinámica de la violencia, tales como el paramilitarismo y el narcotráfico, que de cierta manera ha desdibujado un poco el concepto de conflicto armado.

Por su lado, Aróstegui (1994) al hablar de violencia política hace referencia a la aparición de situaciones violentas en el curso de la resolución de conflictos políticos y plantea que es distinto al concepto de violencia tradicional que puede ser sexual o de otro tipo. En ese mismo sentido, Ortiz (2012) afirma que la violencia política se da cuando hay unos grupos que se disputan las estructuras de poder y el Estado asume una posición violenta, para el caso colombiano, se refleja en los distintos actores armados que surgieron dentro de las dinámicas de la violencia.

Estas definiciones reflejan la realidad social de nuestro país, lo que permite inferir el proceso que la sociedad colombiana traza hacia la paz, una necesidad imperante para la resolución del conflicto social y político en la que se ha existido varias décadas. No obstante, la conceptualización realizada es de gran importancia para desarrollar un currículo acorde a las necesidades de la memoria histórica, puesto que es ahí, donde radica la importancia de conocer los distintos conceptos y los actores armados que han participado de la violencia en la historia reciente de Colombia.

Se hace imperante que los estudiantes, puedan comprender estos conceptos por medio de las estrategias pedagógicas desarrolladas en los grados novenos y que comprendan la realidad que ha vivido Colombia en las últimas décadas. De igual manera, reconocer el valor que tiene la memoria histórica para lograr en los estudiantes la subjetividad política.

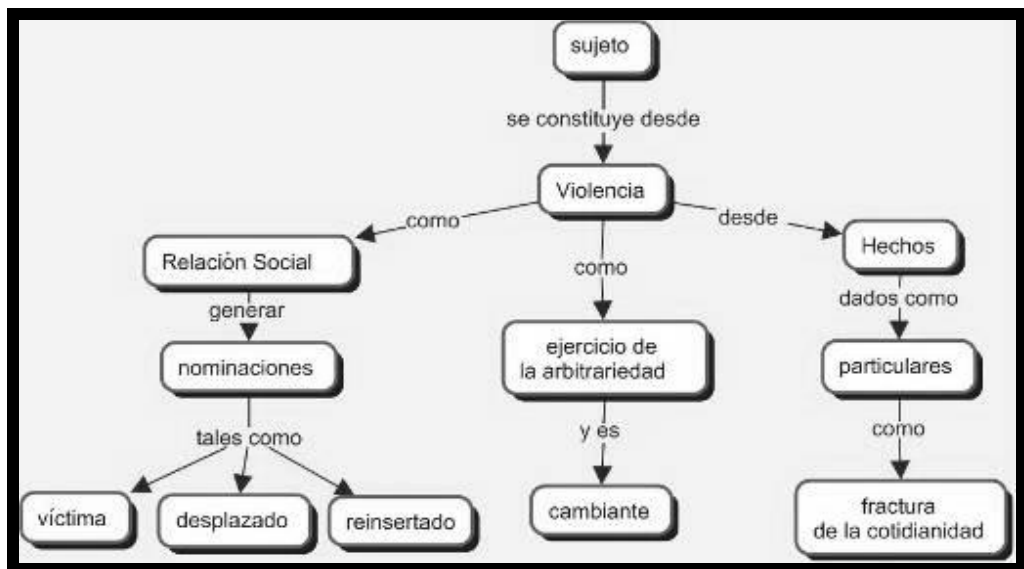
2.3 Subjetividad: una mirada en la relación con la violencia desde los aportes de Arendt

“El dolor vuelve a surgir, el lamento repite el curso errante y laberíntico de la vida”

Fausto

A continuación se realizó un análisis desde Arendt (1999) para comprender los elementos que constituyen al sujeto en relaciones de violencia.

Figura 3. Mapa sobre dimensiones subjetividad- violencia en Arendt



Elabora

ción propia.

Considera Arendt (1999), que “la violencia alberga dentro de sí un elemento adicional de arbitrariedad; en ningún lugar desempeña la fortuna, la buena o la mala suerte, un papel tan fatal dentro de los asuntos humanos como en el campo de batalla” (p.112). La construcción de relaciones políticas está mediada por la arbitrariedad. Es un llamado a retirar el velo dentro del lenguaje frente a la comprensión de los hechos violentos desde la compasión de las víctimas, como sujetos que sufren un hecho desafortunado.

Es un claro argumento para considerar la violencia, como una relación social producto del ejercicio arbitrario de poder entre sujetos, no como la aparición de lo desafortunado. Frente a la relación entre violencia y acontecimiento, es esa relación única que hace pertinente una lectura del pasado de forma reflexiva.

Sobre la importancia del acontecimiento, Arendt (1999) considera que “son hechos que interrumpen el proceso rutinario” (p.115); atendiendo que los hechos, fracturan el mundo ordinario del sujeto, aunque ello no genera necesariamente una importancia impactante a no ser que goce de un sobre cubrimiento mediático (noticias, redes sociales) que resalte el impacto de un hecho violento en cualquier lugar del mundo y transmita sentimientos de indignación y añoranza de justicia.

Lo clave es identificar el carácter de lo fracturante en la vida cotidiana para asimilar que, en las relaciones de violencia, la vida del sujeto no será la misma para siempre. Lo que implica, que es aquí donde confluyen las narrativas, el pasado, la experiencia y el sujeto.

Frente al pasado, Arendt (1999) considera que “cualquiera que busque algún tipo de sentido en los asuntos del pasado, está obligado a ver a la violencia como un hecho” (p. 116). En otras palabras, la violencia se configura como marco de comprensión de los hechos. Lo constituyente en el plano del sujeto se encuentra en como el sujeto queda anclado en ese pasado, lo marca, lo define y lo identifica. Pero, en el plano escolar en el diálogo de saberes frente a la historia reciente de violencia sociopolítica, la escuela puede estigmatizar, clasificar haciendo énfasis en la condición del hecho victimizante, para el caso de los estudiantes como desplazados, reinsertados y víctimas de violencia.

El sujeto tiene un vínculo frente al acontecimiento, desde el plano escolar, la escuela en el caso colombiano ha acogido en sus aulas estudiantes y familias con algún vínculo con al conflicto armado y desde el Estado se han creado nominaciones para clasificar y facilitar el acceso a derechos y servicios.

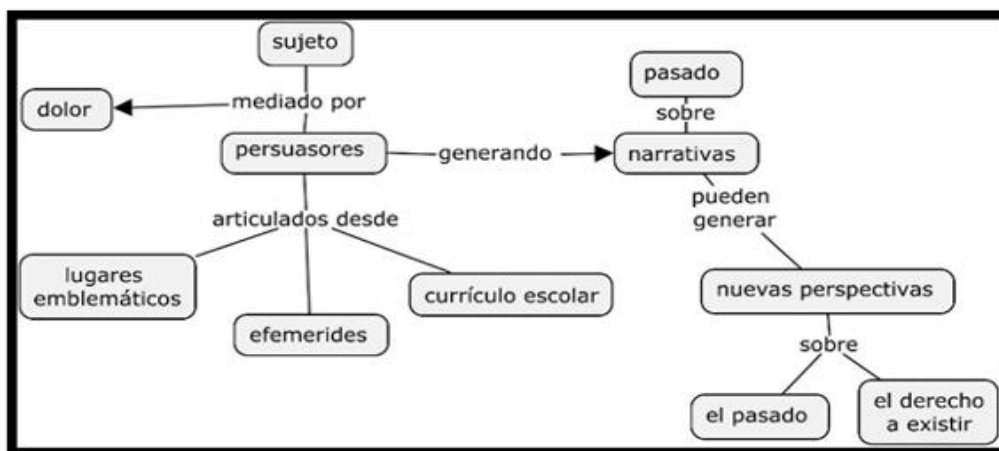
Pasando al plano de la comprensión del hecho, afirma Arendt (1999) que:

Los hombres pueden ser manipulados a partir de la coacción física, de la tortura o del hambre, y es posible formar arbitrariamente sus opiniones mediante una deliberada y organizada aportación de noticias falsas, pero no lo es en unas sociedades libres mediante persuasores ocultos como la televisión, la publicidad y cualquier otro medio psicológico (Arendt, 1999, p.135).

Lo que implica que la formación de la subjetividad, esta mediada por la manipulación, cabe resaltar que dentro del marco del proyecto, dicha manipulación se consideró bajo el rotulo de “la historia tradicional” como aquella versión de la historia que ha sido constituida, legitimada y difundida a la sociedad como la forma apropiada y virtuosa de comprender el pasado. Para lograr esto, hay un andamiaje discursivo que articula el persuasor.

Los persuasores a la luz de la escuela, son aquellos dispositivos que articulan a los sujetos escolares (estudiantes) con las versiones del pasado. Los persuasores son el maestro, el currículo, las efemérides y que se difunde a partir de los lugares emblemáticos, las efemérides y el currículo escolar. Es decir, la subjetividad está mediada entre una lectura del pasado, los persuasores y las narrativas.

Figura 4. Mediaciones del sujeto



Elaboración propia.

Frente a la humanidad del sujeto, pregunta Arendt (1990) “¿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). La autora es enfática en distinguir que el sujeto genera lecturas de la alteridad desde la ignorancia del dolor.

Entonces, el sufrimiento, es una posibilidad y mediación en la constitución de la subjetividad en entornos violentos pues genera vínculos y nexos no solo con un pasado, sino por aquellos que sufrieron el dolor, se siente como propio o cercano y ello es la base fundamental de la generación de nuevas narrativas. Un acercamiento al dolor no se puede constituir tampoco como la única forma de entrar en contacto con un pasado, pues se ponen en juego formas rotulantes y estigmatizadoras que clasifican al otro como una forma de ser y pensar y ese pasado se convierte en el hecho definitorio para que ese sujeto sea leído por los otros como víctima, desplazado, reinsertado de forma única y permanente.

Con el propósito de ahondar en la comprensión del sujeto, Arendt, (1990) considera 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).

En relación con este componente, es pertinente advertir que, en la articulación de la historia reciente en el marco de violencia sociopolítica desde la escuela, del aula (enseñanza

de las ciencias sociales), hay que reconocer cuales son los propósitos de acercar a los estudiantes al conocimiento de hechos violentos, donde se haga registro de prácticas crueles, (desmembramiento, fusilamiento, acceso carnal violento, entre otros). Si es para sentir dolor y considerar que así es posible redefinir la mirada del estudiante, entonces dicha categoría se enmarca en una apología del horror.

En la comprensión del pasado reciente de violencia sociopolítica en Colombia desde la escuela, el dolor sólo es 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 espacio para la esperanza, no para ocultar el pasado, sino para contribuir a la lectura de lecciones sobre la forma en cómo se contribuye a humanizar el presente, la diferencia; en otras palabras, aprender a ver al otro como un yo, atravesado por la necesidad de existir en dignidad.

Sin embargo, hay que reconocer desde las prácticas pedagógicas en ciencias sociales el papel de los persuasores como estructuras de recordación y en las que el sujeto escolar genera narrativas del pasado, para poderlas caracterizar y propender por el desarrollo de nuevas propuestas desde la escuela que brinden nuevos referentes, para que el recuerdo evite la estigmatización y la negación o invisibilización de otras voces, otros sujetos, otros dolores en la comprensión de un pasado permeado en sus hechos por la violencia sociopolítica.

Por ello Arendt, (1990) afirma que:

Es en esa invisibilidad, en esa oscuridad donde un hombre que se esconde no necesita seguir viendo el mundo visible, solo la calidez y la fraternidad de seres humanos estrechamente unidos unos a otros, pueden compensar la extraña irrealidad que las relaciones humanas adoptan cada vez que se desarrollan en la falta absoluta de mundo, sin estar relacionados con el mundo común a las personas (p.26).

Es decir, que retomando a aquellos sujetos que sufren los vejámenes de la guerra y que ante el dolor, se esconde y es escondido por otras narrativas del pasado, no requieren en específico una forma de emancipación o superación del hecho de dolor. Solo las relaciones de fraternidad pueden compensar, el olvido al que han sido sometidos.

Pero esa fraternidad, como aquel ejercicio de la alteridad, en donde la recordación no busca la revictimización, sino la comprensión del acontecimiento para poder construir desde la ética, tejido social que respete toda forma de existencia, y en tanto vehicular prácticas que eviten a toda costa la eliminación del otro en todas sus expresiones, resulta siendo más valioso que la misma visibilización de la víctima y su historia de dolor; (que a propósito es un modelo recurrente frente a la recordación del dolor, en un proceso en Colombia donde las víctimas gozan de cierta visibilidad).

Pese a lo anterior, no se resaltan las lecciones de ese pasado que es necesario articular en la relación ente seres humanos, nacidos en Colombia y atravesados por una historia de dolor). Escenario fértil en y desde la escuela para generar nuevos ámbitos conceptuales y prácticos en el encuentro, dialogo y construcción de subjetividades políticas.

2.3.1 Subjetividad política desde la escuela: apuntes para una la relación con la enseñanza de la historia reciente

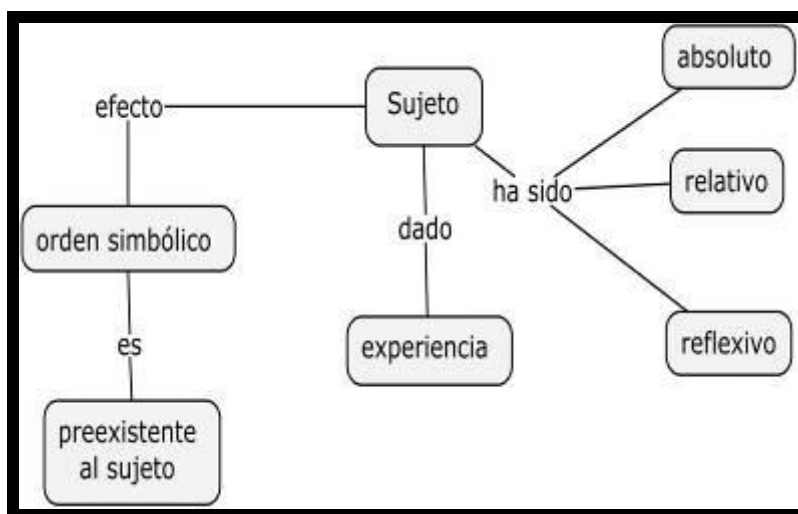
“La gente ve lo que quiere ver. Y, en muchos casos, lo que le dicen que ha de ver”.

Erin Mongenstern

Desde los aportes de Arendt (1999) se ha reconocido cual es papel de la violencia en la constitución del sujeto que recuerda y como el dolor es estructurante del recuerdo, pero hay que puntualizar unas preguntas básicas cuando se habla de sujeto y subjetividad en nuestro proyecto, que se enuncia desde lo escolar sobre la relación entre enseñanza de la historia reciente y la formación de subjetividades políticas, se observa pertinente hacer las siguientes claridades: ¿Qué es sujeto?, ¿Qué es subjetividad?, ¿Cuándo se habla de subjetividad política?, ¿Qué hace política la subjetividad?, ¿Cómo opera la construcción de subjetividades políticas en la escuela?.

La frase de Mongenstern es convocante en este punto pues al centrar nuestro análisis en la escuela, ella adopta dispositivos de saber-poder y definir qué es lo apropiado para que el sujeto sea desde su experiencia y la mirada sobre la realidad.

Figura 5. Definición de sujeto.



Elaboración propia.

Se toma en primera instancia a Ibáñez (1991), que considera que el sujeto se define en cuanto a las instancias en las que configuran sus horizontes de sentido. La primera instancia es reconocer ese orden simbólico preexistente al sujeto y que define las nociones de realidad y de significados. En este orden, las instituciones sociales (escuela, estado, religión, familia), en el caso específico de nuestra investigación, desde la escuela se definen unos criterios de experiencia, que han sido normalizados por el discurso tradicional y que constituyen ciertos rasgos de verosimilitud.

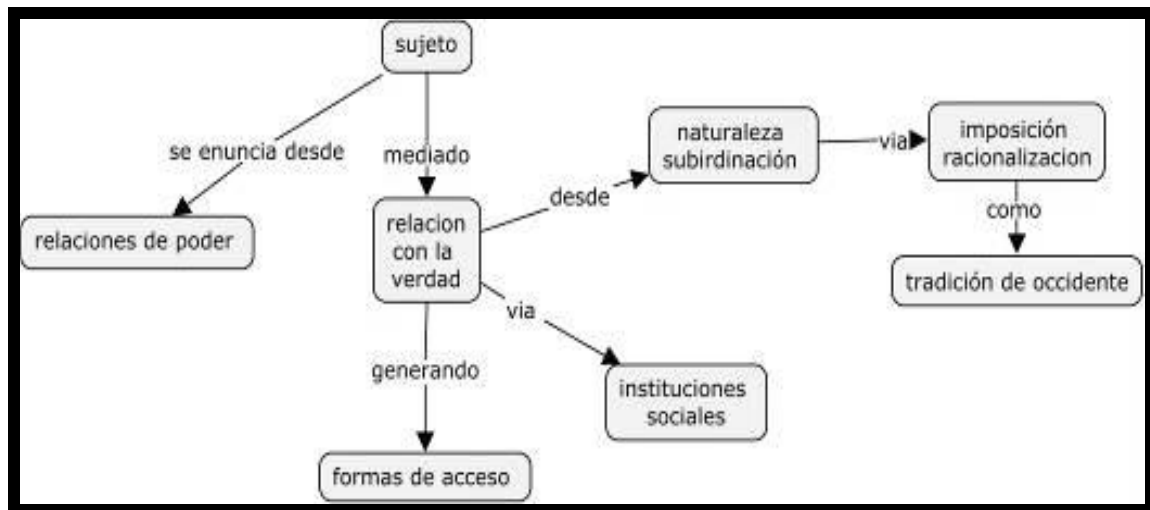
En la tradición escolar, se observa que desde la enseñanza de las ciencias sociales (Betancourt, 2004) persisten unas prácticas de legitimación del sistema político, que han sido resultado de unas gestas de hombres ejemplares que desde los partidos fundamentaron el Estado, negando nuevas formas de construcción social que sean vistas como opositoras. Es decir, los hechos históricos definen la legitimidad, lo exaltable formando unos “absolutos” frente a las lecturas del pasado y el sujeto escolar (desde la escuela) debe apropiarse desde el currículo y desde las efemérides escolares.

Ibáñez, (1991) señala un sujeto relativo. En física relativista, ese lugar absoluto se desmultiplica en una multiplicidad de lugares (relativos): la captura de la verdad del objeto exige una conversación entre todos los observadores posibles (intersubjetividad transcendental). Es posible que este postulado, se asocie con el ingreso de la interdisciplinariedad a la enseñanza de las ciencias sociales o nominalmente las ciencias sociales integradas que contribuyen a la comprensión de los hechos desde sus aportes (economía, sociología, geografía, antropología, ciencia política).

En otras palabras, el sujeto escolar debe apropiarse estos conocimientos desde una mirada múltiple o como lo definen Castro y García, (1989) los programas de ciencias sociales pretenden formar un alumno capaz de comprender y explicar los fenómenos sociales de manera integrada y desde una perspectiva interdisciplinaria.

El sujeto reflexivo se define, en Ibáñez, (1991) cuando tiene que doblar la observación del objeto con la información que se dio del mismo. Esto se traduce a un plano escolar cuando la experiencia del sujeto escolar vincula, la experiencia, las emociones o en palabras de Halbwachs, (2007), los activadores del recuerdo.

Figura 6. Definiciones de sujeto según Foucault (1994).



Elaboración propia.

En este sentido, Foucault, (1994) en el texto “Hermenéutica del sujeto”, considera que la constitución del sujeto, se genera a partir de un entramado de relaciones de poder por parte de las instituciones. Las instituciones establecen un régimen de verdad y un estatuto de acceso a la verdad. Lo anterior, se caracteriza dada una subordinación de modelos racionalizados propios de la tradición de occidente.

Para el caso de la escuela, hija de esta tradición, los regímenes de verdad se instauran desde el currículo y las efemérides escolares, el sujeto dentro de la trama de relaciones en la escuela desde una práctica pedagógica tradicional está sometido a la subordinación en el binomio saber poder, pues el maestro, refugiado en la legitimidad del currículo transmite el saber. Desde un enfoque crítico la escuela reconoce el entramado y puede transformar esos elementos que consolidan una propuesta tradicional no dialogante, por una pedagogía dialogante-participante, donde la voz del sujeto escolar puede reconocerse como enclave en las nuevas lecturas del pasado.

2.3.2 Configuración de subjetividades: sujeto, poder y gobernabilidad desde la escuela

La configuración de subjetividades debe comprenderse desde de las prácticas de la subjetivación, e identificar como permean el cuerpo de la escuela. Una vez hecha esta precisión afirma Cortés (2014) que:

No sólo estaría entonces el problema de cómo los sujetos se vuelven gobernables, esto es, que no es suficiente con ver la relación de eficacia entre quien gobierna y quien es gobernado, relación clásica que implicaría el reconocimiento de la autoridad ejercida por el gobernante por parte de quienes son gobernados desde una aceptación voluntaria de su sometimiento. (p. 218).

Esta relación se puede identificar en el aula, cuando se reconocen tecnologías o formas concretas de operacionalización del gobierno que en este caso es la institución sobre los sujetos. Prácticas que consideran cómo el sujeto debe interiorizar la legalidad.

Desde Foucault (1990) estas tecnologías, en la escuela se pueden analizar en las siguientes claves:

Tecnologías de producción: la escuela, genera a partir de rutinas, planes documentales, establecimiento de jerarquías, formas de manipulación del discurso y ello se materializa en las prácticas pedagógicas y de convivencia en las instituciones. Desde nuestra preocupación por la memoria en la escuela y desde el currículo se producen formas concretas de delimitar el tiempo y determinar cómo es conveniente recordar.

Tecnologías de sistemas de signos: en las prácticas escolares, las izadas de bandera, hacen referencia hacia el culto a los valores nacionales y las fechas. Una forma masiva de recordar lo que es legal. Es decir, la memoria tiene unos cuerpos que encarnan la dignidad del recuerdo desde la memoria oficial. En la práctica pedagógica, en la enseñanza de las ciencias sociales, cuando se hablan de los personajes célebres, de las formas concretas de inflexión de los hechos históricos, que, para el caso específico de la historia de Colombia durante el siglo XX, son los héroes, presidentes, militares, los grupos pioneros como la colonización antioqueña, la colonización- fundación de las ciudades.

Estas tecnologías, también toman lugar en la escuela, con las efemérides. Hechos que dieron vida a una república y deben resaltarse, inclusive desde el marco de la Ley 198 de 1995: “por el cual se ordena la izada de la Bandera Nacional y colocación de los símbolos patrios en los establecimientos públicos y educativos, instalaciones militares y de policía y representaciones de Colombia en el exterior.” La Ley hace parte de una forma de legitimidad de la memoria, y la escuela en este punto hace parte de una red de prácticas memoriales que se articulan entre el currículo, los rituales escolares, la política pública bajo la figura de las Leyes que reglamentan las prácticas pedagógicas y sus discursos en el aula.

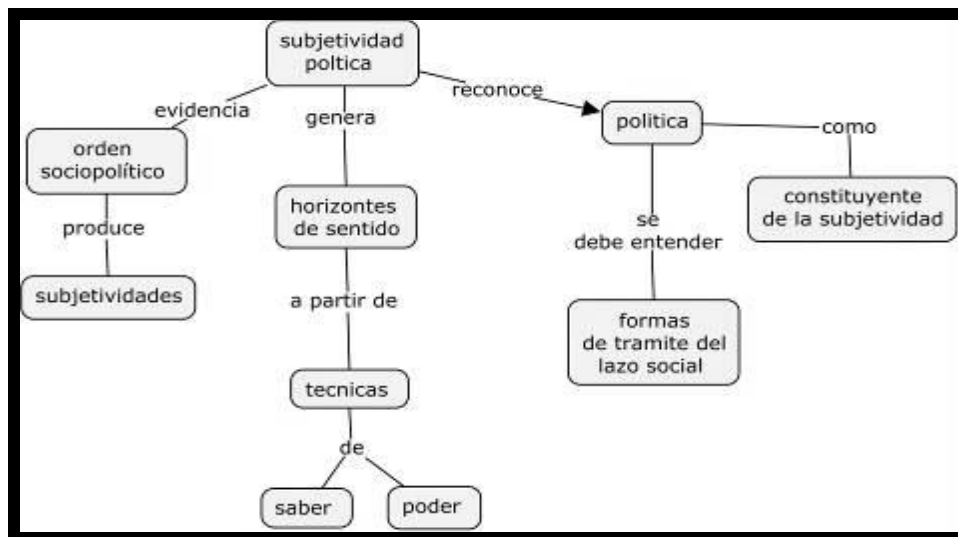
Frente a la emergencia de la enseñanza de la historia reciente, la formación política de los sujetos adopta nuevos desafíos, nuevas emergencias del discurso pedagógico que requiere de la escuela su aporte para comprender una realidad de la cual no era tenida en cuenta. Para comprender estas nuevas tensiones, la investigación ha analizado desde una trama de relaciones conceptuales la subjetividad, la formación política y la memoria, que promueven un panorama del estado de la discusión sobre los discursos que circulan frente al sentido de la escuela, la formación y la memoria, pues son los fundamentos que hacen de la práctica pedagógica un agenciante del olvido o del recuerdo.

Lo anterior, es un llamado a la ciudadanía para reflexionar, sobre un país que ha sido sometido a un olvido de la historia de dolor propia. El papel de la escuela emerge para asignarse un nuevo lugar de enunciación frente a este momento de la historia y hace que desde sus actores se den nuevas condiciones para reflexionar sobre la paz y el conflicto.

2.3.3 Sujetos políticos escolares: una aproximación desde la subjetividad política.

Las subjetividades, configuran un horizonte de sentido sobre la realidad a los sujetos a partir de técnicas o en palabras de Foucault (1990) “tecnologías” que están articuladas a la producción de saber y de cuerpos disciplinados. Pero ¿en qué momento se habla de subjetividades políticas? En este sentido, Bonvillani, (2012) identifica que la configuración de subjetividades evidencia como opera un orden sociopolítico, que da como resultado la producción de horizontes de sentido.

Figura 7. Subjetividades políticas según Bonvillani.

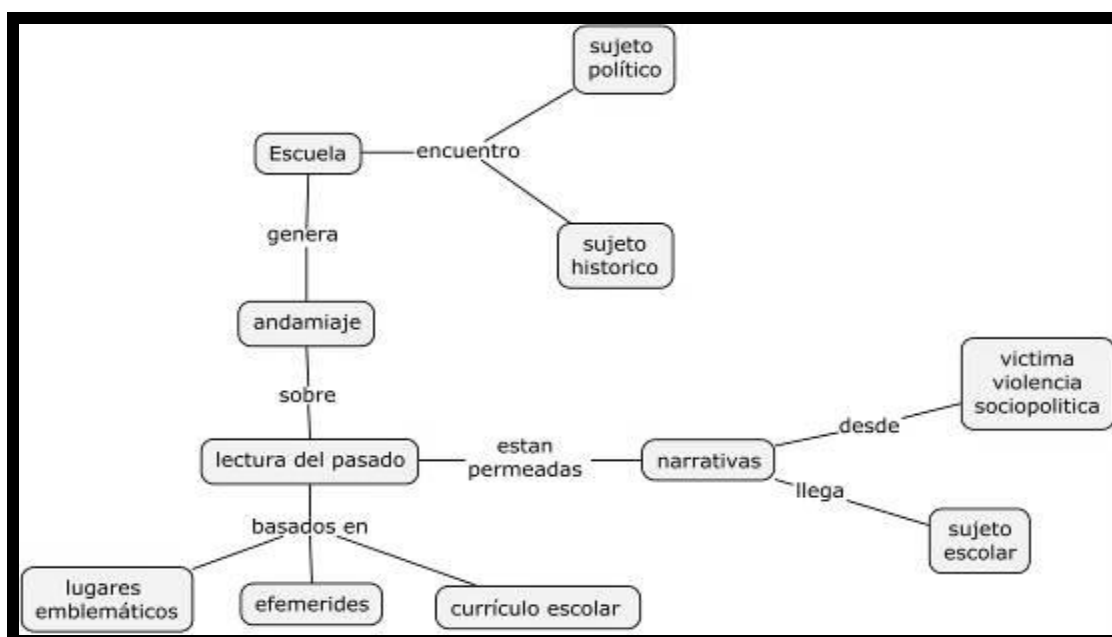


Elaboración propia.

Para el caso de la escuela y de nuestro proyecto, frente a la enseñanza tradicional, es pertinente identificar como desde el currículo y desde las efemérides, hay una forma de reconocer al sujeto escolar en una dinámica de recordación frente al pasado.

Bonvillani, (2012) considera que hay que tomar distancia de una definición clásica de política desde la representatividad y el sistema de gobierno.

Figura 8. Estructura de la escuela como nodo de formación de subjetividades políticas.

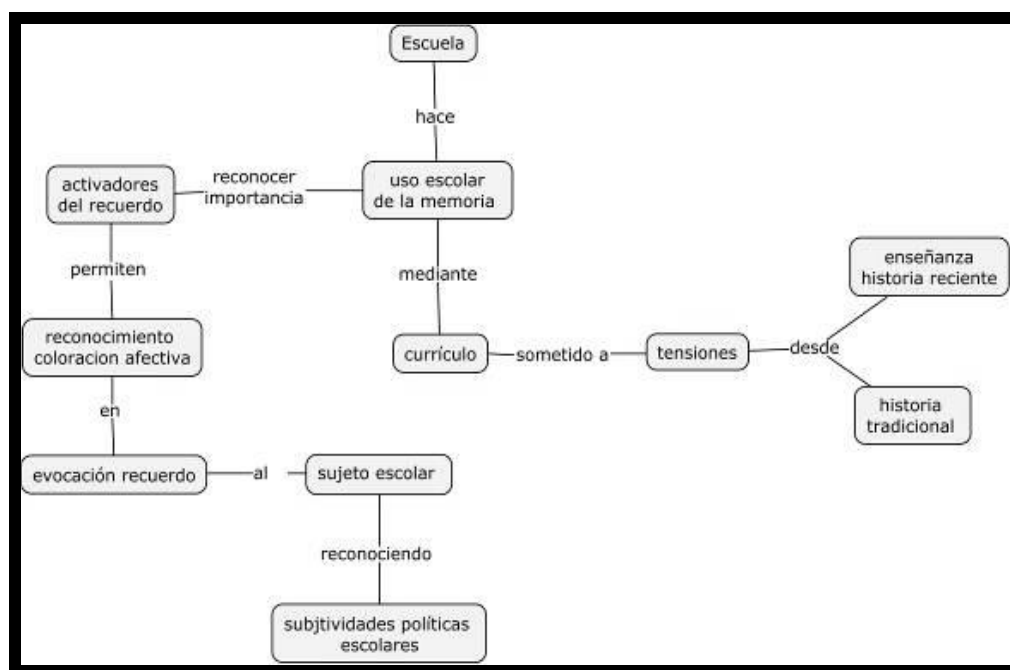


Elaboración propia.

Una tradición que optaba para que el sujeto fuera un buen ciudadano y que su mirada hacia el mundo fuera integral (haciendo referencia de las ciencias sociales integradas) y que, desde el Estado Colombiano, la escuela acogiera nuevos discursos para su difusión y su apropiación, como fue el caso de las cátedras (Simón Bolívar, Mutis, Afro-colombianidad, etno-educación y recientemente de la paz). La escuela entonces, se define como nodo de tecnologías y discursos sobre el ideal de ciudadano.

La enseñanza de la historia reciente se consolida como un nodo, o en palabras de Arendt (1999) un encuentro, y es ahí donde se abren nuevas formas de entrar en relación con el pasado y así configurar marcos de sentido que contribuyan a una formación crítica.

Figura 9. Desafíos en la comprensión de las subjetividades en clave de enseñanza de la historia reciente



Elaboración propia.

En conclusión, la escuela hace un uso de la memoria que desde un diálogo con la enseñanza de la historia reciente vía currículo, se ponen en juego los activadores del recuerdo, la experiencia y la emocionalidad del sujeto escolar como articuladores de la evocación del recuerdo, lo que permite que la práctica pedagógica en ciencias sociales agencie subjetividades políticas escolares al re-leer el pasado, con una perspectiva crítica,

que desde lo ético resalte la historia de violencia del país, las lecciones para re-aprender y no para re-victimizar y hacer del dolor el centro de la recordación cuando hay que propender por la construcción de tejido social en donde la base de la convivencia sea el respeto al derecho a existir dignamente.

2.4 El currículo como campo de disputa

*Las teorías y las escuelas, como los microbios y los glóbulos,
se devoran entre sí y con su lucha aseguran la continuidad de la vida.*
M. Proust, Sodoma y Gamorra.

Todo lo que se enseña en la escuela, representa una gran complejidad a la hora de comprender sistemáticamente una sociedad. La educación tiene un lugar protagónico tanto en el constructo individual como social; incide profundamente en la manera de pensarse a sí mismo y de pensar al mundo. Retomando a Apple, (1991) “la educación no es una empresa neutral” (p.19), esto significa, que favorece los intereses de uno de los grupos que conforman una sociedad, (empresarios, industriales, gobernantes, entre otros), en este caso, el de las estructuras hegemónicas que ejercen el control.

Dicho control, no debe entenderse como una simple manipulación consciente de la enseñanza realizada por un pequeño grupo de individuos que gozan del poder, la situación es más complicada; va más allá. Aquí se habla, de una hegemonía que satura radicalmente la conciencia social (Apple, 1991).

Significa entonces, que las sociedades han sufrido a lo largo de la historia una saturación implacable, que permite entender el porqué de la desigualdad. La escuela actúa como dispositivo de reproducción social, económica y cultural; es el escenario donde se engendra la dominación; aquí se reproducen las relaciones desiguales de poder (explotación, dominación, subordinación), la escuela representa y replica saberes o conocimientos que permiten establecer y mantener el control de una sociedad.

Además de lo mencionado, hay unas presunciones ideológicas que subyacen en el capital cultural seleccionado en el currículo, las relaciones escolares contribuyen a establecer un sistema reproductivo dominante que se puede evidenciar cuando el sistema educativo privilegia a un estudiante sobre otro por condiciones de género, etnia o clase social. Así las cosas, la educación estratifica e institucionaliza, y en torno a ella deben girar una serie de actividades, contenidos, pruebas, objetivos, saberes y concepciones que apuntan a un prototipo de individuo y sociedad.

Si bien, el papel de la escuela debe ser el avance y el progreso de la educación, también influencia a los individuos de diversas maneras. Una de esas formas, es la que se determina en el currículo manifiesto, que tiene claros sus propósitos y fines para conseguir unos resultados determinados. Otra forma de influir es el currículo oculto. Es decir, una serie de prácticas no consientes, que operan sin dejar huella; alienando al hombre, sometiéndolo a una maraña que teje sigilosamente el pensamiento hegemónico.

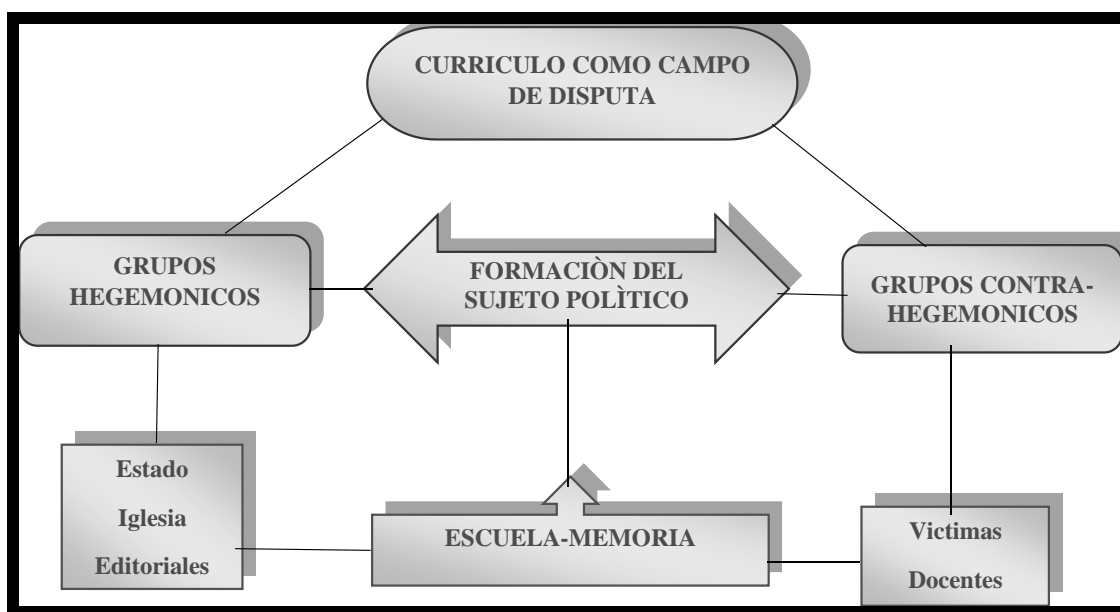
El currículo subyacente, funciona de manera discreta en la cotidianidad de la escuela donde se camufla en las prácticas rutinarias de los estudiantes y docentes. (Apple, 1991). Vale la pena aclarar, que desde la escuela también esas formas rutinarias tienen eco y pueden tener un papel emancipatorio, pues en ocasiones se omiten las directrices generales y se logra así sea mínimamente romper la tensión entre lo que se impone desde arriba y lo que en realidad se requiere para conseguir una sociedad más justa.

De acuerdo con lo anterior, queda claro que el currículo no es neutral, es un campo de disputa ideológico permanente que define los destinos de una Nación e incide profundamente en la formación de la subjetividad política. Por consiguiente, hay que concederle un contenido político contra hegemónico, en el cual el docente consciente o inconscientemente adopte una postura política. Es entonces un imperativo substraerle a la escuela su candidez política, su minoría de edad y ubicarla en un nivel vanguardista con la realidad mundial.

Por lo tanto, es necesario pensar el currículo (ver figura 10) desde una perspectiva en la cual se haga manifiesta una apuesta política alternativa, donde se puedan visibilizar los problemas estructurales de la sociedad, además, de examinar su contenido ideológico. Para ello, es ineludible retomar los planteamientos de Apple (1991):” ¿De quién es el conocimiento?, ¿quién lo selecciono?; y ¿por qué a este grupo particular?, ¿por qué se organizó y selecciono de este modo?” (p.18), establecer unos derroteros que permitan a los docentes descolonizar el currículo, hacer resistencia y crear grupos emergentes que

promuevan un nuevo enfoque; y por qué no, un currículo oculto no sectario, contra hegemónico, desde las bases.

Figura 10. El currículo como campo de disputa



. Elaboración propia.

Si los estudiantes de un grupo son vistos en perspectiva como miembros de una clase profesional y gerencial, sus escuelas y currículos parecen organizarse alrededor de la flexibilidad, elección, investigación, etc. En cambio, sí se ve como destino probable de los estudiantes el de trabajadores semi-cualificados o sin cualificar, la experiencia escolar tiende a enfatizar la puntualidad, la limpieza, la formación de hábitos, etc. (Apple, 1991, p. 89)

Partiendo de la premisa, que la escuela es el lugar donde convergen diferentes individuos, el docente debe mostrarles a los estudiantes nuevos mundos posibles y tratar de evitar poner algún tipo de etiquetas, para no seguir permitiendo la naturalización y legitimación de las prácticas de reproducción y discriminación. De manera que, se debe educar a los jóvenes bajo los parámetros de la democracia y la ciudadanía crítica como una alternativa de transformación social.

Regresando a Apple (1991), es importante conocer como se ha organizado el currículo en los últimos años en el país, reconociendo sus valores y reglas, sus intereses y el conocimiento que desea impartir. Todos son elementos importantes a la hora de entender cómo se reproduce el poder cultural y económico. Llegando a este punto, se realizan las siguientes preguntas: ¿la historia que nos han enseñado a los colombianos en la escuela ha sido el resultado de los intereses de las elites? y al mismo tiempo ¿cuál ha sido el papel de los docentes en esa pugna?

Si bien, las elites han sabido aprovechar el poder que poseen contando su versión oficial de la historia, también se han diseñado diversas propuestas para su enseñanza desde los grupos de resistencia. Entre ellos se puede destacar la importancia de algunos currículos desarrollados con la influencia de fundaciones y organizaciones que, a pesar de encontrar una formación del individuo basada en la obediencia, logró inclinarse hacia la constitución un ser humano inclinado por la democracia.

Democracia que, según Cortés (2012) pasa “a ser un contenido para ser enseñado en la escuela, a ser una condición para vivir en ella” (p. 146). Lo que significa que, en el proceso evolutivo de los currículos, hubo avances significativos sobre progreso social, económico y ético, que indican una nueva mirada del sujeto en la escuela y del conflicto colombiano.

Siguiendo a Cortés (2012) en su estudio histórico de las reformas curriculares, (ver figura 11) es importante reconocer los avances que se dieron en el currículo de 1984 con el Decreto 1002, que remplazó el modelo de tecnología educativa de los años 70, y abrió el debate frente al tema de la enseñanza de la cívica, que de acuerdo con la autora, “es una estrategia que, por un lado, educaba las conductas en el espacio íntimo –la urbanidad– y por el otro el espacio público –la cívica – para obtener un efecto ético” (Cortes, 2012, p149). Se puede decir, que todo este proceso buscó reformar lo que inició con el llamado Manual de Carreño, como la columna vertebral de la organización social en el país.

Así mismo, se buscaba contraponer un prototipo de hombre con principios morales y muy disciplinados. Afirma la autora que, a partir del año 1962, (ver figura 11) se dio una visión más técnica y de índole económico, buscando descollar las condiciones de pobreza en Colombia. En esa preocupación, se impulsó la enseñanza de carácter técnico vocacional, para estimular el desarrollo económico, en tal sentido se aplicó el Decreto 045 que fomentó el desarrollo monetario del país y para eso se cambió la educación media con características propias de las necesidades relacionadas con la economía.

Con el Decreto 1710, se quiso contribuir al desarrollo de capacidades y habilidades del niño, necesarias para la adultez buscando fortalecer la educación moral y cívica, para arraigar el espíritu democrático en los estudiantes.

A partir de los años 70, se dieron cambios sustanciales y se eliminó el Decreto 045 de 1962, que fue reemplazado por el Decreto 080 de 1974, en donde se consolidó la educación para el trabajo y la educación a nivel universitaria. (ver figura 11) Además de lo anterior, en esta década se quiso mejorar la calidad educativa. Sin embargo, había factores internacionales que generaron tensiones, como la ideología comunista.

De la misma manera, en el año de 1978 se hizo una renovación curricular que empezó con el Decreto 1419, donde se impuso el concepto de participación, lo cual fue una idea relevante para fortalecer la democracia en el país. Esta idea, se reforzó con el Decreto Ley 023 del mismo año, protegiendo de este modo los derechos humanos, la salud y el aprovechamiento del tiempo libre.

Con el fin de darle peso a las propuestas hechas anteriormente se promovió una renovación curricular, por medio del Decreto 1002 de 1984, que fortaleció la Ley 88 de 1976, donde se pensó la creación de un triunvirato entre las autoridades, la familia y la comunidad.

Dentro de todo este proceso curricular, para el año de 1988 el Ministerio Educación Nacional, publicó los Fundamentos Generales del Currículo, a través de los Decretos, 1419 y 1002 de 1984, se establecieron algunos criterios para la participación y las actividades democráticas.

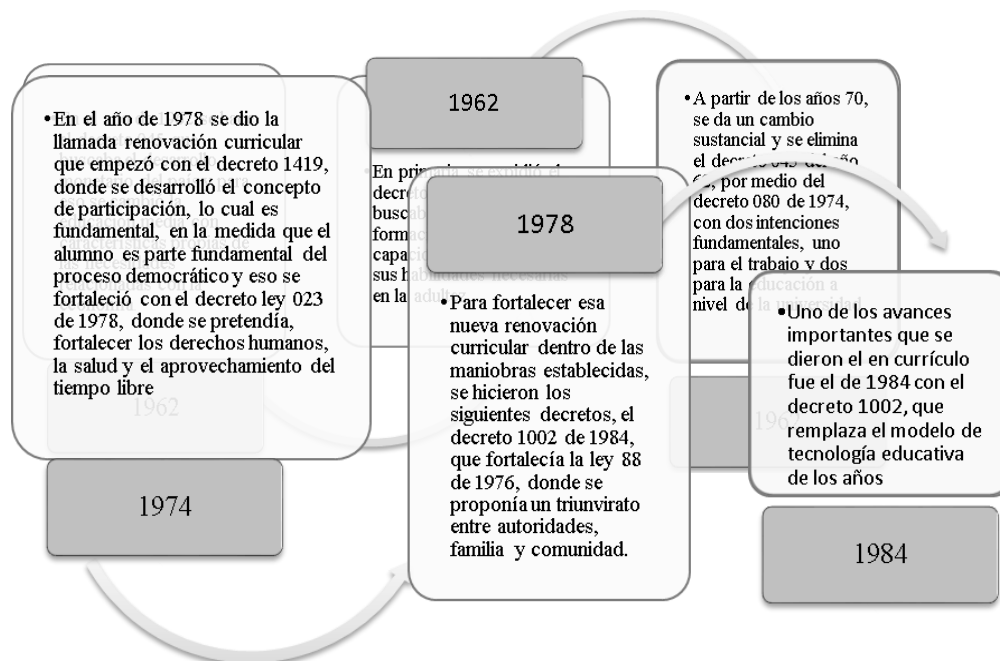
Además de lo anterior, Cortés (2012) describe como entre la década de los 90 y el 2000 surgieron nuevas propuestas curriculares como: la Ley General de Educación o Ley 115 de febrero 8 de 1994, artículo 23 numeral 2, en ella se determinó como área obligatoria del currículo a las Ciencias Sociales. Posteriormente en el año 2002 el Ministerio de Educación Nacional publicó los Lineamientos y Estándares para el área de Sociales, en ellos se estableció lo que se correspondía enseñar en las instituciones educativas. En el año 2003 surgieron los Estándares básicos de competencias ciudadanas cuyo objetivo era aprender a resolver pacíficamente los conflictos.

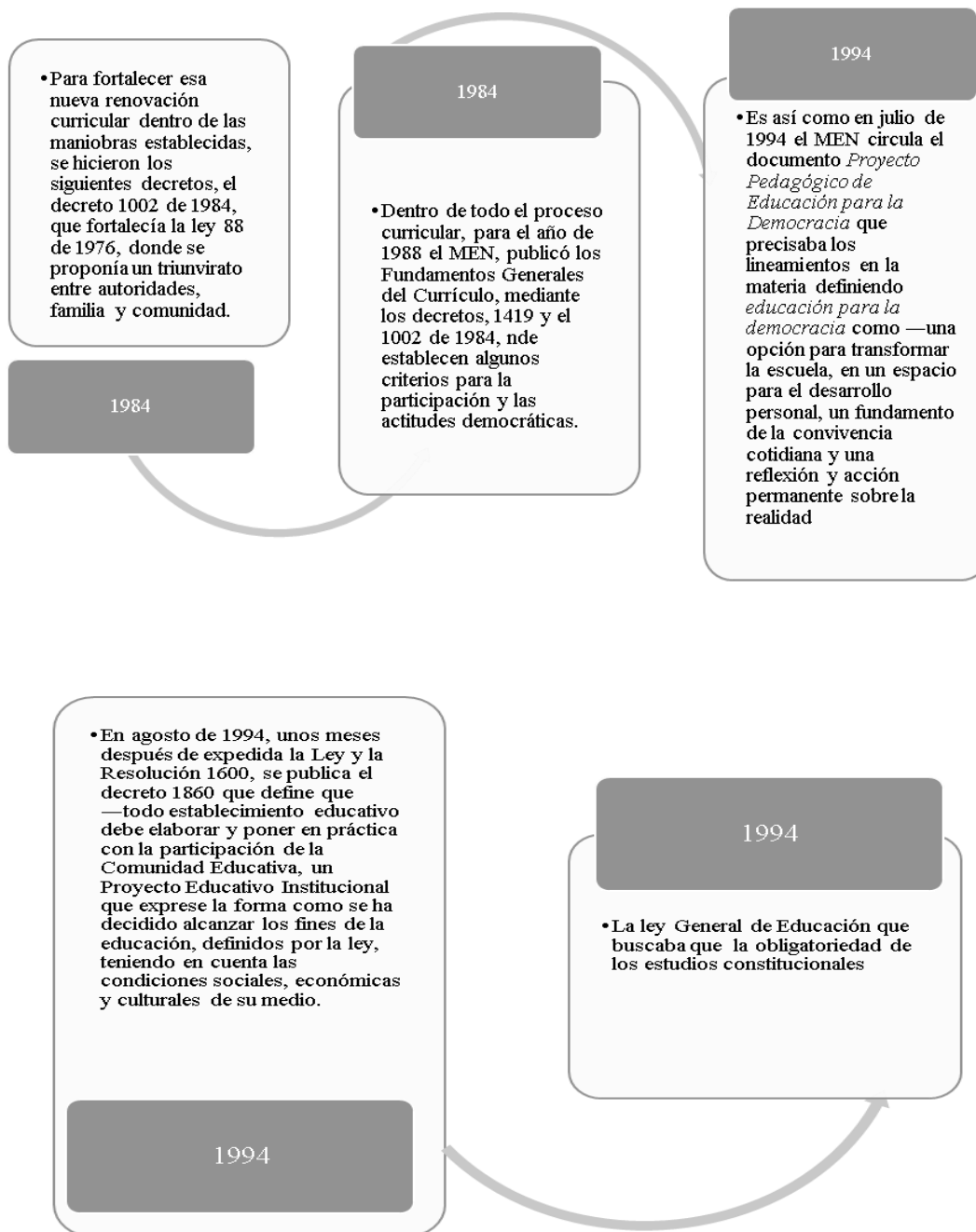
Se puntualiza entonces, que la enseñanza de las ciencias sociales hasta 1984 se ocupó de hacer ejercicios memorísticos (fechas, presidentes, lugares). Y si bien, algunos académicos e intelectuales a partir de esa fecha hicieron una apuesta por una transformación curricular encaminada al fortalecimiento del pensamiento crítico, no lograron hacer del todo visible la versión de las víctimas que sufrieron vejámenes y vulneración de su dignidad. Es aquí donde se deduce que la historia hasta hace poco tuvo una sola versión; la de los vencedores.

A nuestro juicio, a pesar de los silencios, olvidos y ausencias, la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica al igual que la Catedra de la paz Ley 1732, Decreto 1038 de 2015, se convierten en herramientas vitales para trabajar la enseñanza de la historia reciente (al hablar de pasado reciente se hace alusión a los hechos ocurridos en Colombia a partir de 1948) del país y contribuir a los usos de esa memoria en la escuela, como matriz de la historia.

Esta es una luz en el largo camino hacia una articulación curricular, en la cual lo fundamental sea escuchar los diferentes relatos; hegemónicos o contra hegemónicos no parcializados, ni sectarios para hacer de la escuela el escenario de la esperanza por la consecución de un mejor país en el que la memoria sea un lienzo donde se plasme una obra ética que tenga la potencia de visibilizar lo invisible.

Figura 11. Línea de tiempo de los cambios del currículo desde los años 60





(Tomado y adaptado de Cortés, 2012).

2.4.1 La enseñanza de la historia reciente y el uso escolar de la memoria

Ireneo empezó por enumerar, en latín y español, los casos de memoria prodigiosa registrados por la Naturalis historia: Ciro, rey de los persas, que sabía llamar por su nombre a todos los soldados de sus ejércitos; Mitrídates Eupator, que administraba la justicia en los veintidós idiomas de su imperio; Simónides, inventor de la mnemotecnia; Metrodoro, que profesaba el arte de repetir con fidelidad lo escuchado una sola vez.

Tomado de Funes el memorioso Jorge Luis Borges.

La escuela, se asemeja en su función a Ireneo, pues ha constituido su memoria, su forma de enunciar los recuerdos de forma fiel. Se encuentra como se exaltan las virtudes de aquellos personajes destacados. La escuela, como Ireneo, es hoy territorio de las disputas de la memoria y entra en incertidumbre pues desde ella o fuera de ella, se ha iniciado la construcción de un campo de análisis frente al recuerdo, frente al dolor y al sentido de enseñar una historia de un conflicto armado dotado de muchas aristas.

La educación en este plano puede constituir prácticas agenciantes, cuando al hablar de reparación se crea un vínculo con la memoria como camino a la verdad, como una convocatoria a una nueva lectura del pasado.

Lo cual permitió considerar que la escuela debe atender a las condiciones del contexto para formar en memoria, con una orientación en derechos humanos y propiciando prácticas críticas que contribuyan a la formación de sujetos comprometidos con el deber de memoria y el derecho a la verdad para evitar la reproducción de hechos que atenten contra la dignidad humana.

Sin embargo, existe una brecha entre el manejo de la memoria, el análisis de sus usos historicamente dados y la pedagogía usada por parte de las organizaciones sociales, del Estado y de la escuela.

La escuela es uno de los lugares más importantes dentro de una sociedad, a ella confluyen diversos individuos, con variadas formas de concebir el mundo. Múltiples inteligencias e imaginarios se unen en un espacio del cual pueden salir siendo mejores personas o simplemente seres humanos poco éticos. Se puede afirmar por tanto, que la escuela es un micro país, unbha micro sociedad.

De ahí, que se puede instituir como emprendedora de la memoria. En efecto, sus prácticas y diversos actores pueden contribuir a la construcción de la cultura de la paz y el respeto por los Derechos Humanos. Es aquí, donde nuestra investigación toma gran relevancia dado que permite identificar el potencial de la escuela como generadora de cambio y los espacios de transformación presentes en dicho escenario.

La enseñanza de la historia reciente es un imperativo ético de cara a la justicia, la verdad y la reparación, tomando distancias frente a la estigmatización, pues la memoria del dolor no puede convertirse en la nueva historia oficial. En palabras de Rubio(2007) “Es la justicia la que, al extraer de los recuerdos traumáticos su valor ejemplar, transforma la historia en proyecto; y es este mismo proyecto de justicia el que da al deber de memoria la forma del futuro y del imperativo”(p.167).

En dicho sentido, es como la historia debe ser vista desde diferentes matices que permitan reflexionar y buscar garantías de no repetición como un postulado ético y un deber de justicia. Según Todorov (2000), “La recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera”.(p. 25) Por tal razón, recuperar el pasado es imprescindible para establecer si el presente hará un uso bueno o malo de él.

Siendo conscientes del uso que se le ha dado al pasado, lo que a nuestro parecer no contribuye a formar ciudadanos “sentí-pensantes” además del poco compromiso en la enseñanza de Ciencias Sociales en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional declara que:

Gran parte de las propuestas formuladas en los últimos años de autonomía escolar siguieron siendo desintegradas, alejadas del mundo que viven las y los estudiantes (...), impidiendo que desde la escuela se estimule la reflexión seria y se involucre a las y los estudiantes como miembros activos de una sociedad en permanente construcción (MEN, 2002, p.14).

Nuestra propuesta investigativa cobra gran importancia, puesto que busca reconocer cómo la vinculación de la memoria en la enseñanza de la historia reciente puede contribuir en la formación de sujetos políticos desde la escuela, capaces de identificar su pasado, aprender de él y emprender acciones transformadoras. Según Jelin (2004) :

El espacio escolar es clave para la transmisión de conocimiento específico, pero se espera que también lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se le ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en la idea de nación (p. 2).

Como institución social, la escuela tiene un fundamento político, pues bajo la plataforma de la enseñanza, se va constituyendo un perfil de ciudadano. Ello se refuerza en los intereses de las áreas que desde el currículo, buscan los mecanismos para que ese sujeto escolar sea acogido por el sistema político, cultural y social.

Ahora bien, si nos referimos al caso colombiano es importante recordar que por muchos años la educación estuvo en manos de la iglesia diversas comunidades religiosas. (Arias y González, 2008). La iglesia ha tenido un papel protagónico, ya que por un buen tiempo estuvo encargada de la formación intelectual y espiritual de los ciudadanos, ayudó a redactar varias constituciones, tuvo injerencia en asuntos del Estado a nivel económico, político y social. En efecto la educación en manos de la iglesia ejerció presión social e impuso el orden. Esa formación hizo conformistas, obedientes y poco críticos a los colombianos.

La educación era pensada para crear un orden social de acuerdo al “plan de Dios”. Años más tarde, la iglesia se separó del Estado; sin embargo, su influencia dejó secuelas en la formación como sujetos-políticos. Sumado a esto viene la influencia del norte global (De Sousa, 2010) de quienes se copiaron sistemas económicos, ideologías, autores y modelos pedagógicos; que no corresponden para nada al contexto autóctono. Estos modelos tienden a la estandarización y a la creación de estructuras de dominación y subordinación.

Como si esto fuera poco, también es importante resaltar los efectos producidos por el neoliberalismo y la globalización en la educación. Las políticas educativas han sido enfocadas para fortalecer los lazos entre educación, empleo y mejoramiento económico, disminuir la inversión en educación y tener mayor control sobre el currículo. De esta manera, lo importante es formar mano de obra barata; eso sí calificada y que contribuya a llenar las arcas de las multinacionales o el sector privado nacional.

La educación contemporánea ha sido diseñada para favorecer el sistema económico y productivo dominante, a partir del subdesarrollo, la injusticia, la opresión y la exclusión. Torres, (2011) afirma que:

Como principio de agencia, la escuela puede generar cambios, es aquí donde se suele integrar las críticas a la forma en que se acciona, para que se articule la pedagogía en función de la autodeterminación individual y colectiva, rechazando la producción estereotipada y homogenizante. (p. 183).

Pues bien, de acuerdo con los intereses, primero de la iglesia y luego de las tendencias económicas y políticas se ha generado una educación bancaria con una constante transferencia educativa que no permite responder a las necesidades propias de nuestro contexto.

Como señala Freire (2005), “la visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (p.81). Para el autor, la educación se debe pensar en una concientización del hombre educado, que le permita identificar su contexto y transformar su medio desde su acción.

Se hace necesario que la concientización parta de una problematización acerca de lo que sucede en Colombia y conlleve una toma de decisiones sensatas frente al sistema educativo, político y social, cosa que no se ve reflejada actualmente en el país.

Causa estupor ver cómo muchos de nuestros gobernantes están inmersos en graves problemas de corrupción y aún es más paradójico ver el abismo ético en el que se ha convivido. A propósito de lo anterior, es pertinente preguntar ¿Qué tipo de sujeto político se está formando en la escuela? Lo cual resulta vergonzoso para una democracia que en Colombia termina legitimando la corrupción y la ilegalidad.

Para nadie es un secreto que el país ha vivido una violencia generalizada causante de miles de muertes, millones de desplazados, pobreza, entre otros fenómenos según la CNRR, Siglas de la “Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación”. Área de Memoria Histórica. (2013). En este orden de ideas, parece que se estuviera en un constante letargo y en la más escalofriante amnesia. No se trasciende la necesidad de buscar alternativas de cambio que reivindiquen y dignifiquen a un país que pide a gritos la paz.

Un claro ejemplo de la antilógica que se vive fue el resultado del pasado plebiscito hecho el día 2 de octubre de 2016 en donde se les preguntó a los ciudadanos si avalaban los acuerdos de paz firmados en La Habana por el gobierno y las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). El resultado produjo una gran conmoción.

Siendo la paz un derecho y siendo testigos de lo que produce la ausencia de la misma, el No, con un (50,23 %) derrotó al Sí, con un (49,76 %) por una mínima diferencia y el abstencionismo (62,6%) fue la constante. En este contexto, Colombia presentó un 62% de abstención en el histórico plebiscito por el proceso de paz el 3 de octubre de 2016. La pregunta que emerge en este punto es ¿La educación es el más poderoso instrumento de reproducción social?

Se puede corroborar lo anterior analizando el texto “Los herederos. Los estudiantes y la cultura” (1964) de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron.

Para estos autores el sistema escolar es considerado como el lugar donde se moldean las personas, sus formas de actuar y pensar. En el espacio en mención se legitiman las diferencias sociales y las etiquetas. El sistema escolar es pues, el lugar donde se reproducen las estructuras sociales. Los colombianos han heredó una cultura del olvido, de la desigualdad y la pobreza económica que se ha reproducido y se ha perpetuado históricamente. De acuerdo con Giroux (1985):

Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. (p.55).

Otro de los aspectos, para tener en cuenta es que la escuela al articular la reflexión sobre la enseñanza de la memoria reciente configura unos nuevos referentes y desafíos en la práctica pedagógica en el terreno de la historia, pues puede replantearse esos usos escolares de la memoria desde un enfoque tradicional.

Hay que reconocer la importancia de los activadores del recuerdo que dan a este sujeto escolar el reconocimiento de una coloración afectiva que va más allá de la simple contemplación del dolor.

Un aporte a la subjetividad política es el aporte de las emociones morales como la indignación, la rabia, el arrepentimiento, la vergüenza, entre otras, que vendrían a alimentar el currículo e inclusive la forma en como recuerda este sujeto político escolar.

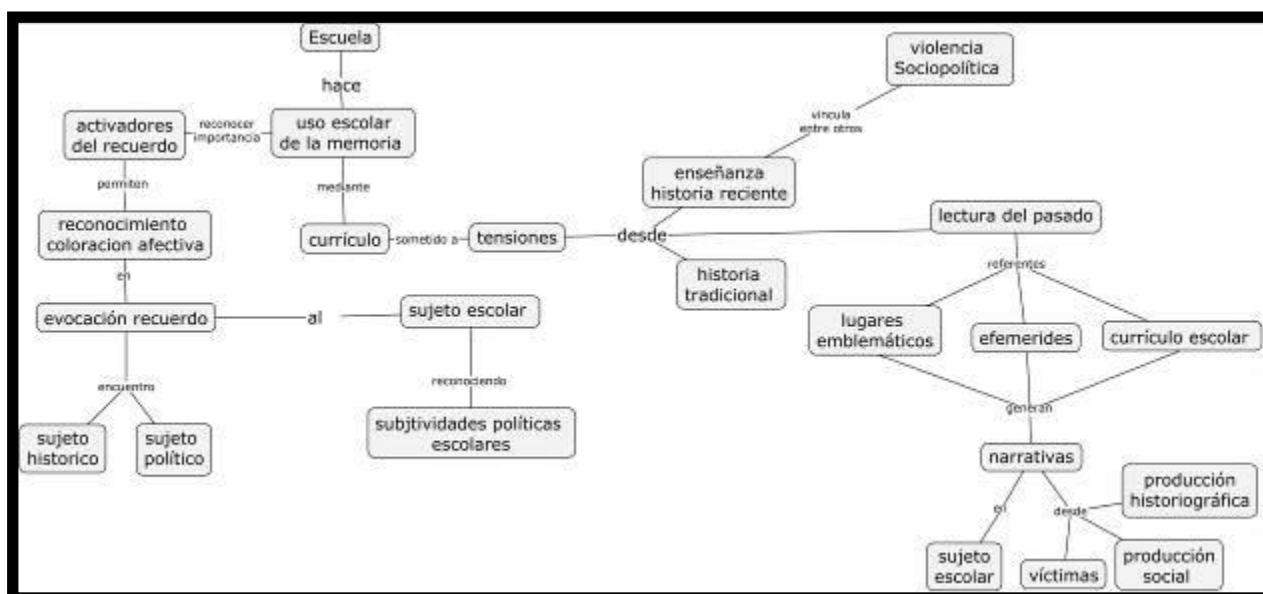
En la trama de subjetividad, es importante señalar las tensiones entre historia reciente e historia tradicional, pues a través de las narrativas se ponen en escena las múltiples y relativas formas de acercarse a un pasado en clave de reconocimiento de la violencia política. El papel del dolor en la configuración de subjetividades haría un enclave dentro de los activadores del recuerdo para lograr una perspectiva amplia de ese pasado, no para sentir pesar o consideración por la “mala fortuna” en palabras de Arendt (1999) : sino un vínculo, una manifestación de responsabilidad y alteridad por el otro. El estatuto ético se encamina a respetar la vida y el derecho legítimo a existir.

Po tanto se puede decir, que es la escuela el eje con el cual se transforma a nuestro país. En ella se obtiene realizar un ejercicio de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente desde los aportes del currículo, lo cual posibilita una reflexión de todo el daño que se ha sufrido como sociedad y evitando así que se sigan reproduciendo prácticas de terror, ilegalidad, corrupción, violación de derechos e injusticias.

De esta manera, se logrará formar un individuo crítico que tenga la capacidad de debatir y rebatir sobre la realidad de su contexto y en donde no se naturalicen las practicas del horror que por años se han padecido.

La siguiente figura sintetiza las reflexiones adelantadas a lo largo de este apartado sobre nuestro campo problémico y la formación de subjetividades políticas en la escuela objeto de estudio.

Figura 12. La reflexión del campo problémico



Elaboración propia.

2.5. La reflexión pedagógica desde la identificación de los aprendizajes de los estudiantes de tres colegios oficiales de Bogotá

En un primer acercamiento con nuestros estudiantes, el análisis de contenido de las respuestas de los mismos nos permitió tematizar la información, reconociendo sus recurrencias, regularidades, expresiones desde las narrativas. Así; las categorías emergentes fueron:

- Experiencia enseñanza
- Memoria y recordación
- Interés y conocimiento

Las respuestas entregadas, brindaron ciertas regularidades que permiten inferir que un gran número de estudiantes tiene una percepción negativa del área de ciencias sociales al manifestar reiteradamente que la didáctica empleada por los docentes, no es apropiada para su desarrollo, pues se emplean actividades rutinarias de transcripción. Es decir, esta práctica pedagógica está desprovista de una conexidad entre el pasado y el presente en la comprensión de los problemas de Colombia.

Se reconoce en este primer grupo de tendencias una referencia notable sobre la enseñanza tradicional esencialmente en dos aspectos: los temas y las metodologías.

Frente a los temas, predominan la geografía física y frente a la historia, hay un lugar privilegiado de la teoría, el relato de hechos y lugares ajenos a Colombia, donde es recurrente Europa. Frente a las metodologías, las expresiones más reiterativas se remiten a comentarios sobre la transcripción de datos, el uso de guías y el empleo de libros para la enseñanza de Ciencias Sociales.

Lo anterior, denota que una de las características de la enseñanza tradicional es la transmisión de la información de forma escrita y poco interactiva o relacionada con la cotidianidad.

El perfil del maestro se orienta hacia el seguimiento de una rutina predecible y monótona, a continuación se realizar algunas reproducciones de las respuestas más recurrentes otorgadas por los estudiantes:

“Yo diría que regular, no veíamos casi nada; prácticamente solo copiar y copiar y muy de vez en cuando había explicaciones.” M2C2

Es decir, que la enseñanza está muy centrada en el ámbito de la transcripción, es limitada frente a la interrelación de otros saberes y mucho más con la cotidianidad o comprensión de los hechos que nos afectan como país.

“Es muy aburridor, enseñan muchas cosas que no entiendo, cosas de otros países, rara vez explican algo de Colombia y cuando lo hacen no son concretos.” H21C1

“Muy mala solo transcribíamos las guías y no entendíamos para que nos va a servir las Ciencias Sociales.” MIC2

La metodología tradicional en ciencias sociales identificada anteriormente, no contribuye a una demanda de formación de los estudiantes, pues ellos generan resistencias frente al aprendizaje.

Es recurrente la apreciación, sobre la transcripción de información del texto o guía asignado al cuaderno sin hacer ningún tipo de análisis, ni constituir conexión con el contexto de los jóvenes. De todo ello, nace una gran preocupación, pues el imaginario y la experiencia que tienen los jóvenes en el aula, está orientada a la falta de utilidad, la monotonía, el sin sentido y la desmotivación que genera la enseñanza de la historia, en este sentido:

“Muy pésimo, ya que no he aprendido nada, por culpa de los profesores que solo es transcribir de un libro y no aprender nada sobre ello.” M13C2

Dentro de esta exploración de las percepciones de los estudiantes sobre las clases y aprendizajes de ciencias sociales, emergen unos referentes éticos por parte de los estudiantes sobre el desconocimiento de muchos temas debido a las limitaciones metodológicas de la enseñanza de las ciencias sociales y hay un especial énfasis en la relación entre monotonía y falta de motivación para el aprendizaje; es decir que los estudiantes califican la experiencia como pésima, muy desagradable, mala y carente de sentido.

Además, afirman que lo que aprenden no ha generado un aprendizaje significativo y que los temas están enfocados a la historia europea, alejándolos de un aprendizaje significativo y reflexivo:

“La verdad sobre cosas de Colombia actual no nos enseñaban nada; solo cosas antiguas y cosas así, como no tan interesantes y solo copia de un libro sin explicaciones”. M10C2.

No obstante, un grupo reducido de jóvenes vio positiva dicha experiencia, manifestando agrado por los temas abordados.

“De mi parte fue bueno, porque a pesar de que copiaba mucho de un libro, el libro me dio buenos argumentos... ya que leer es muy bueno y generan conocimiento en ciertas cosas.”H8C2

En la exploración de los aprendizajes, se deriva otro interrogante *¿le gusta lo que le enseñan en la clase de ciencias sociales?* Dicha pregunta fue orientada hacia la relación de la enseñanza- aprendizaje, pero desde la motivación de los estudiantes. Aquí se destacan experiencias de la enseñanza de las ciencias sociales con maestros que tomaban distancia del modelo tradicional o habían en algún momento trabajado algún tema relacionado con la historia reciente.

“Bien, muy completo y bien argumentado; entendí, me gustó.” M16C2

“Si porque aprendo todo a cerca de Colombia lo cual me hace una ciudadana culta.”M3C3

Este interrogante arrojó las siguientes regularidades según las respuestas de los estudiantes. La primera se forjó frente al perfil del maestro quien desde de la metodología

de clase que usaba, se caracterizaba por tratar nuevos temas, acompañado de dinámicas en donde los ejemplos eran el vínculo entre teoría y realidad,

“Si, ya que vemos aquellos temas que nos llaman la atención y son interesantes”M10C3.

Frente al interrogante de este apartado hay un elemento dentro de las respuestas de nuestros estudiantes que se refiere a un componente de denuncia frente a las prácticas tradicionales:

“Ha sido bastante desagradable, ya que solo nos han puesto a transcribir y leer y ya, no hacíamos análisis de nada, ni tenemos conocimientos de muchas cosas”. M12C2

“No, porque no me hablan más allá de los libros, y no conocíamos muy bien la historia de Colombia”.M4C1

Es necesario recalcar, que hay una demanda de aquello que es importante articular en la experiencia de aprendizaje de las ciencias sociales para la vida del sujeto-estudiante. Lo anterior, se vincula activamente con el componente de interés, pues los estudiantes generan interrogantes y nuevos vínculos con el saber histórico.

“si, me encanta la clase de historia pero, la forma en la que explica me hace estar atento y motivado a aprender”. H15C3

“Si me gusta un poco porque me gusta saber del pasado y el presente de mi país y pues esta clase me hablan de hechos de que no conocía y fueron muy importantes.” H6C3

Cabe señalar, que dentro de los testimonios aparece un vínculo entre la experiencia, el sujeto y lugar como una base para generar pertinencia en los aprendizajes.

“Si, porque nos muestran la historia de lo que ha pasado en Colombia” H17C3

“Si, es interesante saber más acerca de lo que ha ocurrido, que está pasando en nuestro país”, M16C3

Se da como una evidencia académica , que la motivación permite construir relaciones sujeto- historia para la comprensión del presente desde una perspectiva del lugar como un punto de partida en la construcción del conocimiento social, esto se configura como rasgo de la subjetividad política de los estudiantes, el interés que construyen para la comprensión del presente.

“La verdad sí, ya que nos enseña a cómo debemos afrontar la triste realidad de nuestro país, ya sea hecho e impactos” H22C1.

“Sí, porque nos muestran la historia de lo que ha pasado en Colombia” H17C3

En este interrogante, también surgen argumentos que denotan un vínculo entre ética y recuerdo, lo cual se ha denominado para el análisis, ética de la recordación. Es decir cómo se enuncia el recuerdo y el pasado, identificando el propósito de recordar. Se reconoce el carácter posibilitador de la historia de Colombia para la no repetición. Es decir se reconoce el carácter transformador de la enseñanza aprendizaje de la historia.

“Si, porque podemos aprender más de la historia de nuestro país, para poder que no hagamos cosas que afecten al país”. M9C3

“Si, es muy importante saber de dónde viene nuestra cultura, violencia. Me gusta muchísimo porque yo también puedo pasarle este conocimiento a mis generaciones y en un futuro ayudar al cambio de este país”. M2C3

Hay una relación directa entre memoria y realidad, que permite identificar al estudiante nuevas posibilidades para el recuerdo como una forma de asumir el presente y reconocer la agencia de nuevos cambios

Frente a los aportes al sujeto, se puede citar al estudiante M10C1 (2017) *“Sí, es muy interesante ya que uno conoce cosas que jamás habíamos escuchado”*; pues el sujeto se constituye frente a lo desconocido y su mirada sobre el mundo se reconfigura, estableciendo nuevos referentes para la acción. Por tanto, es el campo abonado para la instauración escolar de la memoria ejemplar, en palabras del estudiante

“Sí, nos hacen ver las cosas como son, más no son mentiras, nos muestran las cosas sucedidas en nuestro país.” H24C1

Un aporte del análisis de este interrogante, es que la distancia con la enseñanza tradicional de las ciencias sociales permite que el estudiante pueda dar a conocer sus puntos de vista y sus posibilidades de reconocer un estatuto ético – crítico frente a la recordación del pasado en Colombia.

Frente al segundo interrogante, ¿Qué hechos de la historia recuerda?, el análisis de las respuestas se realizó frente a las categorías de memoria y recordación teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes de grado noveno, sobre los temas que orientaron el proceso de aprendizaje en ciencias sociales en años anteriores.

Dicha pregunta, en la tabla 1 se reconocen con las tematizaciones en ciencias sociales que tuvieron mayor recordación entre los estudiantes, en la primera casilla se encuentra la categoría “tiempo” que se remite al siglo donde se reconoce el hecho y la otra categoría es “ámbito geográfico”, reconociendo el lugar donde tuvo desarrollo ciertos hechos.

Hay dos puntos en común, el temporal, que tiene que ver con la referencia tiempo en donde se ubican los hechos recordados que fueron los siglos XIX y XX. El otro punto en común, es el temático- nominal, es decir, de aquellos hechos que predominaron a nivel curricular en años anteriores.

Además, a los temas de la clase de ciencias sociales en relación a Colombia, surgieron reflexiones como:

“He aprendido que nuestro país, a través de los años ha tenido guerra y acontecimientos que han marcado la historia de Colombia”. H6C2

“Grupos armados, el bogotazo, desplazamiento, narcotráfico, terrorismo, paramilitarismo, masacres, toma del palacio de justicia, masacre de las bananeras”. M12C

“Luchas de poder entre individuos de derecha, izquierda y centro. Eso ha causado enfrentamientos justos e injustos, también ha afectado tanto bien como para mal en un sentido social, económico y cultural” H1C3

Es decir, que se reconocen referentes de comprensión de lo que ha sucedido en Colombia, vale la pena señalar que el fenómeno de violencia es el más recurrente y que independientemente de las metodologías (tradicionales – no tradicionales) hay un nivel de recordación en donde se asocia la violencia con el pasado, se reconocen las nominaciones, los actores y organización cronológica de los hechos. En esta vía, el aula se configura como activadora del recuerdo, la recordación en este punto permite reconocer ejes del recuerdo (la violencia) como configuradora del pasado de Colombia. Se puede reconocer esta relación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Tematizaciones en ciencias sociales, de más recordación entre los estudiantes.

Tiempo	Ámbito geográfico	
Siglo	Colombia	Europa
XIX	Independencia de Colombia. Simón Bolívar Gran Colombia Constituciones	Revolución Francesa Revolución industrial Colonización
XX	Guerra de los mil días Masacre de las bananeras Bogotazo Jorge Eliecer Gaitán Grupos Armados Formación de las FARC Masacres Paramilitarismo Toma del palacio de Justicia Narcotráfico Pablo Escobar Falsos Positivos Tratado de paz	No registros

Elaboración propia.

Sobre las fuentes de recordación se planteó la siguiente pregunta ¿ha escuchado relatos diferentes a los narrados en los libros de historia o las noticias sobre el conflicto en Colombia?

Las fuentes de recordación sobre el conflicto armado colombiano, sus manifestaciones de violencia en la historia han tenido varias referencias como:

“Por medio de libros donde está la Franja Amarilla, Pablo Escobar, Basta Ya, Colombia en estos libros, narran acontecimientos que han impactado a Colombia, como los partidos políticos, el narcotráfico, los grupos ilegales, la guerrilla, paramilitares, M19, entre otros”. M15C1

“Si he escuchado relatos diferentes a las historias o noticieros como la violencia perjudica a muchas personas como en los pueblos y ciudades” M9C3

“Sí, porque yo escuché del bogotazo por parte de mi familia que fue una huella muy importante para la historia de Colombia”. M2C1

Hay un nivel de búsqueda por parte de los estudiantes que va desde la lectura de textos especializados, hasta el acercamiento a narrativas testimoniales que tienen en común el conocimiento de experiencias de dolor en personas, tanto en el campo como en las ciudades, al punto de vínculo con la experiencia familiar. Lo que permite al estudiante y a cualquier persona reconocer las particularidades del pasado colombiano.

Con relación a las narrativas testimoniales, se pueden identificar por la familia o por víctimas como las expresan nuestros estudiantes:

“Si, he tenido la oportunidad de estar en charlas con personas que me han contado sus experiencias propias y vivencias con el conflicto armado en Colombia” M6C3

“Se puede decir que si porque conozco personas directamente afectadas y esas personas me han contado cosas diferentes a las mostradas en los medios”. H8C3

“Sí, porque he escuchado parte de los familiares, los cuales algunos tuvieron que vivir ciertos sucesos”. H28C1

“ Sí, porque he escuchado desplazamiento de amigos y familiares de amigos, los cuales perdieron sus tierras”. H30C1

Ese diálogo, permite reconocer al sujeto narrador, no solo como víctima, poseedora de la figura de dolor, por el contrario, su rol se constituye como constructor de una versión de la historia. Las narrativas enriquecen el propósito de alimentar el conocimiento de la historia reciente, mediante la humanización del hecho; que en contraposición a la enseñanza tradicional de las ciencias sociales, los hechos tienen “rostro” y permiten comprender que la historia no se puede apoyar en narrativas únicas e indiscutibles. La enseñanza tradicional desplaza la humanidad del hecho histórico por el rigor del dato. Clara muestra de las resistencias y tensiones que se tejen en la escuela por construir lecturas del pasado.

Frente a los interrogantes ¿le han enseñado la historia reciente colombiana? y ¿qué entiende por historia reciente? Es recurrente que no haya apropiación del término; fue expresado de la siguiente manera:

“Nada”, M2C1

“Casi nada sé sobre la historia de Colombia, no sabría explicar.”M5C2

“No sé casi nada, debido a que no nos han enseñado mucho”. M4C2

“No me han enseñado nada de historia reciente de Colombia, ya que nos quieren privar de ese conocimiento, o no les importan enseñarnos”. M12C2

“Historia reciente no, pero para mí reciente es lo que vivimos hoy día y pues normalmente en la clase hablamos en pasado” H1C2.

Hay entonces dentro de la memoria-recordación, un elemento de ausencia- silencio- negación, que va anudado con la metodología tradicional y ello refleja una postura frente al no reconocimiento de la historia reciente como posibilitadora de la construcción de nuevos aprendizajes sobre el pasado de Colombia; pues sólo se limita a los temas, no trasciende de la reflexión. La negación expresada por parte de nuestros estudiantes, hay que leerla en clave de denuncia frente a la ausencia de otras narrativas en el circuito de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, con el interrogante, ¿para qué le sirve lo que le enseñan en la clase de ciencias sociales?, las categorías que orientaron el análisis fue la de, interés y conocimiento teniendo en cuenta cual es la percepción de los estudiantes de grado noveno sobre los aportes del proceso de aprendizaje en ciencias sociales en años anteriores en su mirada del mundo, de la forma en como la interpretan, en como ejercen su subjetividad en su relación con el conocimiento, la ética y el interés. El conocimiento se configura como uno de los fundamentos para reconocer la historia reciente del país y desde el aprendizaje:

“Para tener algunos conceptos sobre la historia del país.” M3C1

“Claro que sí, pienso que es importante para el futuro de éste país, porque eso de alguna manera nos ayudaría a tener una mente crítica y estaremos preparados para cuando seamos mayores de edad”. M7C2

En relación a la eticidad, el posicionamiento frente a la recordación del sufrimiento y la denuncia por lo injusto del otro, se refleja en respuestas como_

“Para tener claro cómo era la historia antes, saber el sufrimiento de ciertos países y en las votaciones por quién votar y elegir lo correcto”. M9C1

“Para no dejar manipularse por una sociedad que busca robar al pueblo y que nos tapan los ojos para manejanos. Siento de todo corazón que algo debe quedar bien”. H3C3

En ese sentido, lo aprendido pasa por la alteridad y la denuncia, el fundamento de la humanización del hecho, muestran unas exigencias a la narrativa escolar tradicional para que se transforme a una narrativa escolar dialogante con la historia reciente y que sea coherente con un nuevo estatuto ético que no sea cómplice de las injusticias que propicien prácticas de olvido y naturalización de la violencia.

Continuando con el carácter ético del aprendizaje de las ciencias sociales, se reconoce que Colombia dentro de su constitución tiene un saldo de dolor:

“Sí, obviamente, la Historia de Colombia es muy interesante, además de triste y es fundamental conocer sobre la historia de nuestro país”. H1C2

“Principalmente nos sirve ya que nos muestra los problemas que tuvimos anteriormente en nuestra historia, sabiendo esto podemos mejorar nuestro futuro” MIC3

“para conocer más sobre el pasado para tener una base y construir un mejor futuro”. H9C3

“me sirve para darme cuenta del problema social político y económico en lo cual me hará tomar mejores decisiones.” M10C3

Aquí se manifiesta el deber de memoria, como aquella opción ética del reconocimiento de lecciones que brindaran puentes entre el pasado y el futuro, sin caer en el fatalismo y

pérdida de la esperanza por construir un mejor lugar, unas mejores prácticas de convivencia y respeto al derecho a existir.

A manera de conclusión; los aprendizajes de nuestros estudiantes se respaldan en los enclaves de experiencia- enseñanza, memoria- recordación y conocimiento interés. Cabe aclarar que la categoría experiencia se refiere a una descripción por parte de nuestros estudiantes de la vivencia escolar con relación a sus percepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en años anteriores, antes de la intervención de la presente investigación.

En el enclave experiencia- enseñanza, los estudiantes de las tres instituciones reconocen dos modelos de enseñanza de las ciencias sociales, el tradicional, que tiene sus fundamentos en la enseñanza de datos, no reflexiona sobre la realidad y hace un énfasis marcado en la escritura de textos en el cuaderno. El maestro en esta perspectiva no maneja nuevas metodologías y la reflexión crítica no tiene lugar en las clases. La historia reciente, no es desarrollada con un poco más de profundidad y los estudiantes no desarrollan interés, pues esta práctica está investida de despropósito frente a las motivaciones de los estudiantes.

En contraposición el modelo no tradicional, hace mayor énfasis en reconocer nuevas formas, narrativas de acercarse a un pasado reciente, que no está alejado de la realidad actual, que genera reflexiones a los estudiantes motivándolos a apropiarse de una historia

de dolor para extraer verdaderas lecciones que contribuyan a una cultura de respeto por el otro.

Con relación al enclave memoria y recordación, los estudiantes de las tres instituciones, tienen referencia de hechos en su gran mayoría sucedidos en el siglo XX, hay cierta familiaridad con la nominación de los hechos. Se reconocen los vínculos de estos con el ejercicio de guerra- violencia que no solo han sido conocidos vía aula de clase, pues también están los testimonios y los acercamientos a textos especializados.

Hay que destacar que hay estudiantes que desconocen el concepto de historia reciente, no le encuentran relación o nunca habían sido enfrentados a la articulación de la historia reciente –violencia. Lo que permite comprender que el tránsito de la historia reciente a la escuela enfrenta una fuerte herencia de las narrativas tradicionales, de las efemérides, los hechos emblemáticos y los héroes de la época republicana.

Sobre el enclave de interés conocimiento, nuestros estudiantes identifican la importancia de conocer para transmitir eso aprendido a nuevas generaciones. La memoria ejemplar y la posibilidad de un mejor futuro, permiten reconocer a la enseñanza de la historia reciente una agencia de estatuto ético sobre la memoria para evitar la repetición de los hechos pasados.

Cabe aclarar, que son aportes difusos que han surgido de ejercicios aislados de ingreso de la historia reciente. El desafío del trabajo investigativo es hacer el tránsito de la enseñanza de la historia tradicional por una apuesta por la enseñanza de la historia reciente que articulen las narrativas, una nueva lectura del currículo y los aprendizajes de los estudiantes, para generar prácticas emancipadoras que respondan a los desafíos de la construcción de una cultura escolar para la paz. Este es el aporte de la escuela, resultante de la sistematización de sus preocupaciones, el ejercicio de sus propósitos y el reconocimiento de las aportaciones de la enseñanza de la historia reciente para la formación de subjetividades políticas.

TERCER MOMENTO: PENSANDO LA POSIBLE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

3. La opción metodológica por la Investigación Acción Educativa

El siguiente capítulo abarca la fundamentación teórica de la metodología, el diseño propuesto por el grupo investigativo, las corrientes que de ella se desprenden, el proceso de la IAE en esta investigación y la explicación del paso a paso que se tiene para obtener el análisis de resultados, pensando con ello una posible solución al problema, frente a la constitución de subjetividades políticas en la escuela .

3.1 Fundamentación Metodológica

Esta investigación es de corte cualitativo, explora los fenómenos en profundidad, “se conduce básicamente en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos y no se fundamenta en la estadística” (Hernandez, 2014, p.3). Así pues, en la presente investigación se analizará cómo fenómeno la reflexión de las prácticas pedagógicas en el aula frente a la enseñanza de la historia reciente de la violencia política colombiana en clave de memoria histórica. Según Hernández (2014):

El enfoque cualitativo se selecciona cuanto busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas, a los que se

investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, configuraciones, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. (pág. 364).

Lo que conduce a indagar en los estudiantes, sus pensamientos, percepciones, tensiones y discusiones y en el trabajo al interior de las clases una reflexión en la que sean pertinentes el dialogo constante en el que la visión crítica de la realidad permita observar el pasado como fuente de intervención para el presente.

De acuerdo con el enfoque cualitativo, se identificaron una serie de técnicas que permiten comprender el fenómeno a explorar y las subjetividades producidas en el contexto; por tal motivo, se necesitó de una secuencia metodológica acuñado al método para poder indagar, analizar, reflexionar y evaluar la información obtenida en el trabajo investigativo. Al determinar en la investigación este tipo de enfoque metodológico, se producen unas series de bondades como lo señala Sampieri (2010); una de ellas es que “permite la profundidad de los significados, genera riqueza interpretativa y contextualiza el fenómeno a estudiar” (p.3).

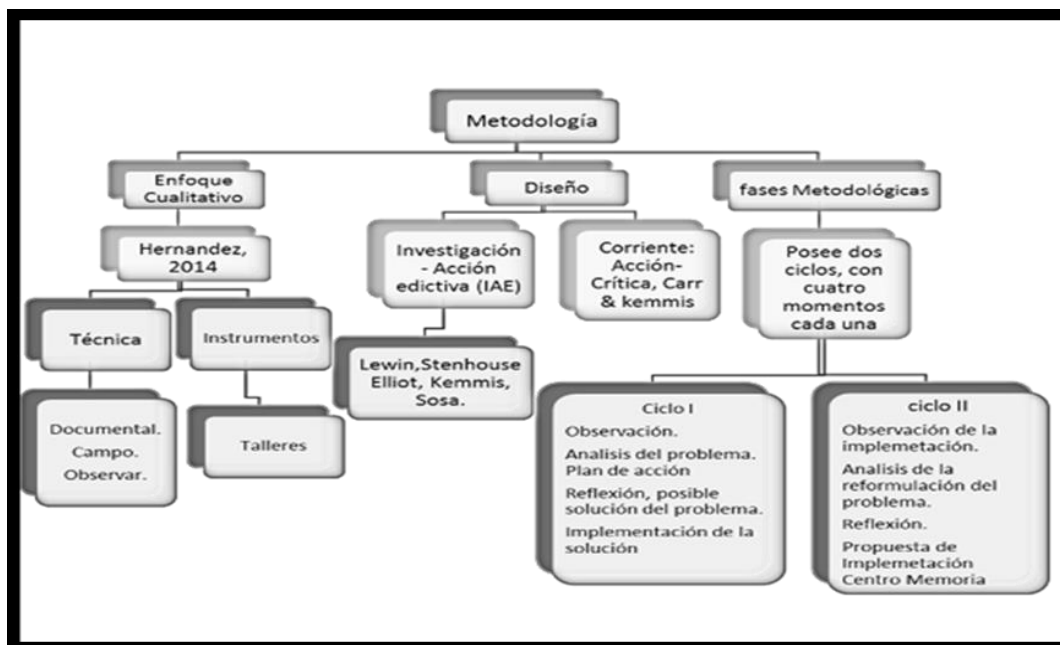
Una vez se ha señalado el enfoque metodológico de la investigación, es pertinente explicar y justificar el diseño metodológico que se ha empleado para la elaboración de este trabajo investigativo. Por consiguiente, se define el diseño y esquema general que según

Hernández (2014) “se refiere al “abordaje” general que habremos de utilizar en el proceso de investigación” (p. 492).

Es decir, al plano o estrategia que el investigador desea desarrollar para obtener la información del fenómeno a estudiar dentro del proceso investigativo.

Por lo tanto, es necesario preguntarse ¿cuál es el diseño metodológico más pertinente para el desarrollo de esta investigación?, cabe señalar que haciendo una lectura minuciosa de los diferentes diseños que existen en el campo de la investigación, en especial del enfoque cualitativo, se optó por la Investigación -Acción Educativa (ver figura 13). Sin embargo, antes de continuar con la justificación del ¿por qué? de esta decisión, es necesario explicar en qué consiste.

Figura 13. Diseño metodológico IAE según aportes Kemmis, Stenhouse.



Ela

boración propia

3.2. Pertinencia de la investigación Acción Educativa (IAE)

Frente a la investigación–acción en el campo educativo Kemmis (1988), expresa “ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y planificación” (p.174). Con la anterior afirmación, se hace un llamado a establecer acciones pedagógicas al interior de las instituciones educativas, con el fin de una mejora en la calidad de la misma, que se puede alcanzar a través de la IAE, pues permite evidenciar las necesidades propias de los contextos donde se desarrolla la práctica.

En este punto, de la discusión sobre la IAE Elliot afirma que “es un instrumento privilegiado de desarrollo profesional de los docentes” (p.18), pues con ella el profesor puede realizar reflexiones grupales, cuestionarse sobre las dinámicas emergidas en el aula y realizar experimentaciones que lo conduzca a mejorar su enseñanza y a la vez aprende de la misma acción que está ejerciendo, facilitando su comprensión cuando se cuestiona sobre su propio desarrollo educativo, transformando los salones de clase, o en palabras de Elliot, (2005) “ en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contrastes de principios , hipótesis y teorías en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículo” (p.18).

Se ha discutido hasta ahora, la importancia del método de la IAE en la estructura de la educación y su valor que representa para los docentes que desean emplear este tipo de metodologías en busca de una mejora de la práctica y la calidad educativa. Lo que quiere decir que, un docente preocupado por su labor y crítico de su desarrollo pedagógico se cuestiona e incita a mejorar su propio quehacer; para lograrlo se requiere según Stenhouse (2004) “invitar al docente a la comprobación crítica más que a la aceptación, es el mejor medio para su personal proceso de aprendizaje, pues debe basarse más en su juicio que en el de los demás” (p.15). De este modo, el profesor se convierte en autocrítico de su experiencia y mediado por la investigación logrará la mejora de su labor.

3.3 Corrientes de la IAE

En el transcurso de la búsqueda y decisión por optar por este método investigativo, se pudo establecer también que existen unas series de concepciones o corrientes que parten también de las diferentes prácticas. Si se toman algunos criterios comunes según los describe Sosa (2005) “la vigencia, difusión y procedimientos para la práctica, es posible sostener que tres son la corrientes más visibles y más importantes: la investigación participativa, colaborativa y la crítica” (p.40).

La primera corriente, denominada Acción- Participativa, consiste en la apuesta de un trabajo colectivo y consciente frente a un problema que les inquieta.

Por lo tanto, se puede definir como lo indica Sosa (2005) “como un proceso sistemático desarrollado por una comunidad para llegar a un conocimiento más profundo sobre sus propios problemas y tratar de solucionarlos” (p. 40).

La Investigación Acción- Colaborativa, es la segunda corriente, surge en EE.UU. en la década de los 70, con el objetivo de establecer una relación entre los expertos académicos investigadores y los investigadores novatos (docentes). Al inicio tomó posiciones teóricas de Lewin, pero a medida que se fue desarrollando en el campo educativo, tomó su propia forma al incluir elementos del enfoque cualitativo. Esta corriente parte según Sosa (2005) “del supuesto que el trabajo conjunto y la interacción progresista entre ambos actores,

modifica paulatinamente sus concepciones y actitudes y, como consecuencia, crea condiciones para la innovación educativa” (p.41).

Una característica de esta corriente es, que invita a trabajar unidos de forma colaborativa a los investigadores expertos y a los nuevos investigadores (docentes), con el fin de dar solución conjuntamente a los problemas identificados en la práctica docente en su medio natural, compartiendo entre las dos partes las tareas y acciones emprendidas para buscar solución al fenómeno intervenido.

La tercera corriente, se identifica como la Investigación Acción – Crítica. Surge en la década de los 80, en Australia, con los aportes de los teóricos Carr y Kemmis, en su libro teoría crítica de la enseñanza en el año (1988).

La finalidad de esta corriente para Sosa (2005) “es el mejoramiento de las prácticas educativas, en el marco de procesos permanentes de acción y reflexión” (p. 42). Lo que significa que se parte del análisis de la realidad de sus prácticas, para establecer procesos de acción que contribuye a la transformación de la educación.

De esta forma se puede indicar que esta corriente, como lo expresa Sosa (2005) “partiendo del análisis reflexivo y crítico en el que el investigador colectivo (Colectivos de actores educativos liderados por los docentes), es, simultáneamente sujeto y objeto de la investigación” (p.42).

En este orden de ideas, nuestra propuesta investigativa se ubicó en la investigación acción crítica por las siguientes razones, pues busca establecer reflexiones sobre la práctica docente en su práctica misma en el aula. Por lo tanto, los aportes de esta corriente, parte de las reflexiones críticas, la comprensión del contexto y el análisis propio de las diferentes acciones pedagógicas que emplea el docente en el aula. Además, propicia que el salón de clases sea el lugar de intervención, donde se promueve la innovación y la creación como elementos importantes que ayuden al docente mejorar sus habilidades profesionales.

La investigación–acción educativa plantea una serie de características que permiten el desarrollo de nuestra propuesta investigativa. De acuerdo con Sosa (2005) se puede identificar siete particularidades, que se establecen en la siguiente tabla, teniendo en cuenta los aspectos fundamentales del proyecto de investigación:

Tabla 2. Características de la IAE en relación a nuestro proyecto de investigación

Característica de la IAE (Sosa, Jorge, 2005)	Caso particular en la investigación (grupo de investigación)
Parte de los problemas propios de las prácticas educativas; la cual la IAE interviene en aquellos problemas cotidianos en la práctica educativa y que puedan ser solucionados desde la misma práctica.	Reflexionar acerca de la enseñanza de la historia en nuestras instituciones en los grados novenos, la enseñanza de la historia reciente de la violencia política colombiana en clave de memoria.
Persigue el mejoramiento permanente de las prácticas educativas; acá la IAE ayuda al docente a intervenir el problema identificado, a mejorar sus acciones para contribuir a la solución.	Presentar de manera individual las estrategias particulares, que se aplican al interior del aula con los estudiantes, con el fin de confrontar el problema identificado y así establecer un mejoramiento continuo.
Constituye un proceso de formación docente; no sola desde la autorreflexión crítica de su práctica cotidiana, sino que, busca la apropiación de establecer la investigación como una herramienta que sirva como mejoramiento continuo de su propia práctica.	Establecer con los docentes la IAE como proceso de autorreflexión crítica para crear iniciativas desde esta perspectiva, que contribuyan al desarrollo de las prácticas docentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en especial de la Historia Reciente colombiana.
Promueve el protagonismo del docente en el proceso de investigación; pues elimina la concepción que el que investiga es el experto.	Configurar un equipo de investigación con los mismos docentes participantes quienes desarrollan la investigación en su medio natural (aula), es decir, está inmerso en el ambiente intervenido, convirtiéndose en el líder del proceso mismo.
Expresa una relación muy estrecha entre la reflexión y la acción; promueve una relación entre la generación de conocimientos y la acción transformadora.	Diseñar un plan de acción, que se aplica continuamente en cada encuentro académico, para identificar las diferentes situaciones que conducen a la reflexión y de esta forma dar solución al problema identificado, y así generar una transformación educativa en la práctica misma.

. Elaboración propia

Tabla 2. (Continuación) Características de la IAE en relación a nuestro proyecto de investigación

Característica de la IAE (Sosa, Jorge, 2005)	Caso particular en la investigación (grupo de investigación)
<p>Promueve la democratización de procesos y la flexibilización de los procedimientos de investigación; la democratización parte del estatus que posee el investigador. La flexibilización, se refiere a la facultad de poder emplear técnicas, procesos e instrumentos de los distintos enfoques cualitativos y cuantitativos.</p>	<p>Promover la democratización en el proceso investigativo y la flexibilización de técnicas de recolección de información</p>
<p>Constituye un “método emergente” dentro de la investigación educativa; la IAE plantea como base primordial, el mejoramiento de las prácticas educativas con relación al currículo y, además este método investigativo ha generado gran relevancia en los docentes y colegios.</p>	<p>Promover la sistematización de experiencias de los docentes, por medio de iniciativas investigativas como una herramienta potente, que sirva de excusa para identificar y dar posible solución a los problemas cotidianos en la enseñanza de la Historia reciente colombiana en los grados novenos, con el fin de mejorar la práctica y a su vez la formación de sujetos políticos a través de la comprensión de ese pasado.</p>

Elaboración propia

Por lo tanto, la IAE en el marco del proyecto, promueve la búsqueda de una mejora educativa a través de la reflexión y acción de la propia práctica, que vincula la generación de nuevos conocimientos a partir de la investigación y transforma las prácticas al establecer relaciones pedagógicas individuales, colectivas, entre el maestro y estudiantes, al momento de abordar la enseñanza de la historia reciente. Por medio de estas acciones, se requiere innovar en las habilidades educativas asociadas al currículo, al docente y su contexto, para poder establecer juicios fundamentados, actuar con eficacia y realizar la reflexión crítica que permita crear una argumentación a favor del cambio que se hizo.

Ahora bien, es necesario reconocer que existen tensiones al momento de generar transformaciones en la práctica docente, por la dificultad de ajustar la teoría y la acción pedagógica a los contextos del estudiante y que permita una reflexión crítica de su propia realidad social. Por ello, para nuestro ejercicio de investigación se considera adecuado la aplicación de este método por varias razones:

Porque promueve la investigación en su entorno natural (aula de clase), en este caso con los estudiantes de grado noveno de cada institución intervenida:

- Genera la autocrítica del desarrollo de la clase.
- Invita a la reflexión de las diferentes situaciones que se producen en este entorno educativo que sirve como información para la reflexión crítica y posterior evaluación del proyecto.

Por lo tanto, se puede señalar que nuestro laboratorio investigativo es el aula; lo refuerza la motivación del docente por establecer causas y consecuencias del problema planteado, promoviendo así la eliminación de estas tensiones cuando se busca el perfeccionamiento de la labor a través de la indagación de situaciones cotidianas que se producen en el ámbito educativo.

En este orden de ideas, como docentes de Ciencias Sociales no somos ajenos a estas tensiones que se producen entre la teoría del área específica y la comprensión de la misma por parte de los estudiantes. Es aquí, donde se ha identificado el problema que nos inquieta, saber cómo la memoria histórica de la violencia política colombiana puede generar sujetos políticos, llevándolos a la autocrítica reflexiva del contexto y la realidad del país.

De estas circunstancias nace el hecho, que la reflexión de la práctica del maestro va más allá de un autoexamen de su desarrollo diario de clase, este autoanálisis debe llevarlo al conocimiento, a la comprensión de su práctica y a identificar sus fortalezas y debilidades.

Una vez se haya establecido este autoanálisis, se plantea la necesidad de crear una reconstrucción de la práctica, una propuesta que sea una alternativa más efectiva. Esta propuesta alternativa surge a partir de conocer las fortalezas y debilidades en el marco del autoanálisis reflexivo. Conocidas estas falencias, es posible incursionar en un diseño nuevo de la práctica misma. Es aquí, donde se da la oportunidad circunstancial para promover nuevas propuestas desde una mirada holística, que recoja la observación, las ideas y la experiencia apoyada en la teoría.

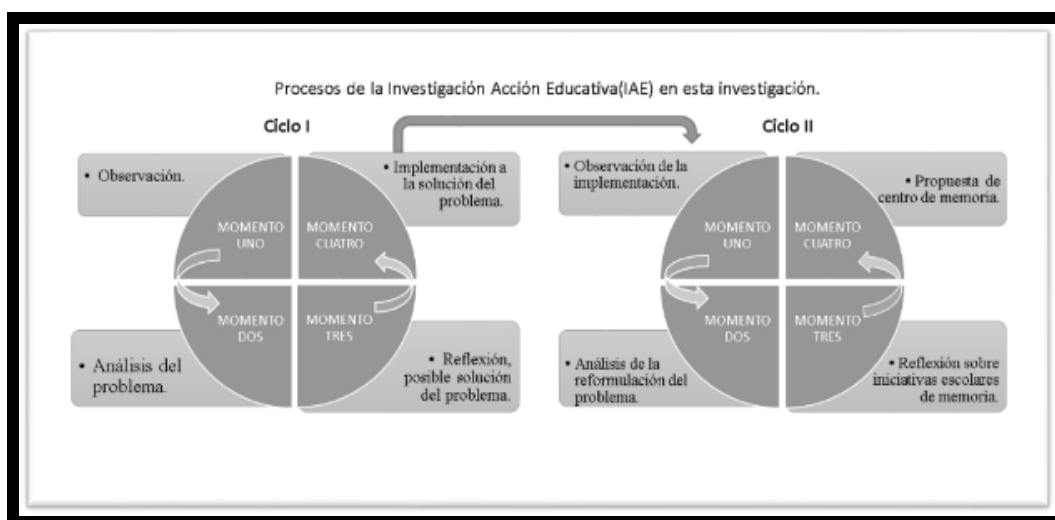
De éste modo, la teoría sirve de excusa para crear concepciones en el medio académico, es decir, no cumplirlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso, el cual conlleve al docente a establecer diálogos entre la práctica y la teoría.

Permitiendo eliminar esa tensión existente entre el saber específico del área y su contexto donde se desarrolla la clase y así, sin duda, abrir espacios pedagógicos en el aula más reflexivos y críticos sobre los temas abordados en la enseñanza de la historia reciente colombiana.

3.4 El proceso de la investigación acción educativa (IAE) en esta investigación

Este proceso, se inició con la observación de la propia práctica, en la que se expuso la preocupación de cuatro maestros por comprender ¿cómo se está enseñando la historia reciente de Colombia en clave de memoria en los colegios investigados? y ¿para qué se enseña historia? Estos interrogantes dieron lugar al planteamiento del el problema de investigación, la justificación y los objetivos del presente trabajo.

Figura 14. Proceso cíclico: la investigación con sus momentos pertinentes, desde Kemmis y Elliot.



Elaboración propia.

El segundo momento que corresponde al análisis del problema, inició con la delimitación temática y la definición de las categorías que serían la columna vertebral del trabajo. Estas categorías fueron Escuela, Memoria y Sujeto político.

En este proceso se dio inicio a la recolección de la información de los distintos referentes bibliográficos que han abordado las categorías definidas inicialmente en nuestro problema de investigación, partiendo en el rastreo con autores internacionales, de los diferentes continentes (África, Europa y Latinoamérica), seguidamente de trabajos investigativos hechos a nivel nacional (Colombia) y culminando con lo local (ciudad de Bogotá). Para la búsqueda de esta información se determinó un límite y, fue rastrear sólo trabajos de posgrados, maestrías, tesis doctorales y artículos científicos indexados.

Una vez realizado este mapeo, se realiza una exploración de antecedentes, con la creación de una base de datos en Excel, que permite la organización de la información encontrada y posterior análisis, este instrumento, (ver tabla 3)

Tabla 3. Criterios de búsqueda base de datos 2017

#	Autor	Año	Tipo de Documento	Título	Descriptor o tema	Resumen/ problema de investigación	Metodología	Resultados/Conclusiones	Categorías	Ubicación
6	Absalón Amézquita Becerra Páliz Infante Azevedo Roch Armada Cortés	2012-11	Revista indexada	Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la familia		El libro concierne al presente artículo es la memoria, que como dispositivo de trabajo pedagógico se convierte a la vez en un elemento de tensión y sistematización de la experiencia docente.		Como punto de partida, uno de los autores reflexiona en el presente estado del arte y plantea en cada una de las bibliografías y una parte de experiencia iniciada realizada en la escuela con relación al tema de la memoria.	Memoria, conflicto, escuela, experiencia, narrativa, subjetivación	Proyecto Colombiano de Educación N° 146 Físico número de 211 2013/14

Modelo sugerido Dra. Amanda Cortés Salcedo.

Culminado este proceso se inició con la triangulación y el análisis de toda la información recolectada, para realizar un balance de aquellos alcances, limitaciones y conclusiones, sobre qué, hasta dónde y cómo se ha trabajado el tema que nos convocó en nuestro trabajo investigativo. Para identificar qué elementos se encontraron y el balance que se establece una vez culminado esta primera parte, puede remitirse al capítulo I del presente trabajo, donde se aborda ampliamente el desarrollo del proceso de elaboración del estado de la cuestión.

Posteriormente, se sigue con la indagación a los estudiantes para obtener otro tipo de información proveniente de primera fuente. Esto es la identificación de los aprendizajes que los estudiantes de noveno grado de tres colegios oficiales de Bogotá tienen de la historia reciente de Colombia, en particular del conflicto armado. El total de estudiantes de grado noveno a quienes se les aplicó el instrumento en los tres colegios fueron 90, distribuidos así: 30 alumnos del colegio El Porvenir, 34 alumnos del colegio Cundinamarca y 26 alumnos del colegio IED El Japón.

Todos ellos pertenecientes a la jornada de la tarde. Las edades oscilan entre los 14 años y los 18 años, algunos estudiantes están reiniciando año, alrededor de seis, por diversas causas, como cambio de ciudad, localidad o por bajo rendimiento académico.

El instrumento creado para obtener la información, fue un cuestionario de ocho preguntas abiertas, (ver anexo número 13) distribuidas en los tres colegios. Se estableció de

este modo su aplicación, pues es pertinente que de esta forma, se pudo evidenciar los niveles de apropiación, intereses y percepciones frente a la enseñanza de la historia reciente. Además de comprender que existen contextos diferentes, con realidades individuales distintas.

De acuerdo con este primer proceso, se prosigue con la elaboración de una matriz analítica en Excel, (tabla 4)

Tabla 4. Matriz para organizar información.

CATEGORIA	PREGUNTAS	CÓDIGOS	NARRACIONES	Categorías distales	Categorías Proximales	ANÁLISIS
MEMORIA Y RECORDACIÓN	¿De acuerdo con lo aprendido durante sus años escolares, explique con sus palabras que recuerde de la historia de Colombia?	H1C1	De la Historia de Colombia sé sobre el asesinato de Gaitán, conflicto con las FARC y la Formación de los grupos armados	Memoria	Conocimiento	Con relación a esta categoría se evidencia que si bien un grupo de estudiantes manifiesta no saber nada, otro por el contrario, sabe

Elaboración propia.

En primera medida los cuestionarios fueron codificados, según género, (Mujer y Hombre), agregando la letra (C) que significa colegio, seguido de un número asignado (1) pertenece al colegio Porvenir, (2) corresponde a la institución educativa El Japón y por último (3) perteneciente al colegio Cundinamarca. Además de la descripción anterior, el código presenta un número que es un consecutivo de acuerdo con la cantidad de niños y niñas en cada colegio. Obteniendo un código H1C1 (H- hombre, 1 el lugar que ocupa en el consecutivo, C- colegio, 1 identificación del colegio). Se generaron aproximadamente 370 registros, sumados los 90 estudiantes en los tres colegios intervenidos.

En este sentido y para finalizar el capítulo se cree necesario realizar una contextualización de las instituciones educativas que sirvieron de apoyo para realizar la investigación. Primero IED Colegio El Porvenir, ubicado en la Ciudad de Bogotá, cuenta con dos sedes A y B. La sede A, se ubica en la localidad séptima de Bosa en la UPZ 86, el Porvenir, es un colegio que tiene 67 años (1951) y un promedio de 1400 estudiantes por jornada, La ocupación de los padres de familia es muy diversa y se concentra en preparación no académica, es decir, a partir de la experiencia o de oficios aprendidos, por lo tanto, la escolaridad superior es baja.

En la actualidad, los modelos familiares y su conformación son diversos, ya no hay un estándar a seguir de manera tradicional. Lo que se podría pensar entonces es, en las formas de relación y de vínculos que se establecen teniendo en cuenta el origen de la familia de manera individual, es decir, por cada estudiante, no de manera colectiva.

El colegio cuenta con una amplia trayectoria en la formación de los jóvenes del sector. Inició como una escuela de carácter rural, en condiciones precarias; sin embargo, con el apoyo de la comunidad logró posicionarse a tal punto que a finales de la década de los 90 dio origen a la sede B, (El regalo). La economía del sector se caracteriza por su variedad en la actividad económica a través de diferentes negocios; tiendas, supermercados, panaderías, carpinterías y misceláneas. Varios padres de familia tienen trabajo informal; vendedores ambulantes, recicladores, entre otros.

Otros, se dedican a trabajar como vigilantes, empleadas del servicio doméstico, vendedores, cocineros, ayudantes de construcción, modistería, etc. Un buen número de madres de familia que se dedican a la labor de amas de casa, algunas son madres cabeza de hogar.

Segundo la IED Colegio Cundinamarca queda ubicado en la localidad 19 de Ciudad Bolívar desde hace 10 años (2007) en el barrio Galicia en la UPZ 69. El estrato socioeconómico es 2, siendo una zona de transición entre barrios planificados y barrios constituidos por autoconstrucciones, y que se establecen en la zona de ladera. El colegio fue construido en el marco de la política “Bogotá una gran escuela” (2004-2007) cuyos proyectos orientados hacia lo educativo incluían la construcción de mega colegios en los sectores populares de la ciudad.

También incluye la transformación de las condiciones de la enseñanza y aprendizaje que se reflejaron en la transformación curricular de las áreas, que para estas nuevas instituciones pasaron a denominarse campos de pensamiento. Una propuesta que consiste en generar unos enclaves epistémicos y pedagógicos que dieran una fundamentación diferente a los aprendizajes en los colegios del distrito capital. Para el área de ciencias sociales, se toma el nombre de campo de pensamiento histórico, tiene unas características particulares frente a las concepciones tradicionales de la enseñanza de las ciencias sociales.

La economía del contexto de este colegio, prevalece el comercio de pequeñas empresas como, tiendas de barrio, panaderías, papelerías; las ocupaciones de la mayoría de los padres son trabajos independientes, trabajo doméstico, trabajo de construcción, taxista, vendedores.

Tercero y finalmente, IED Colegio Japón surgió como una pequeña escuela, en 1964, ubicada en una vivienda del sector. En ese mismo año el presidente de la República Alberto Lleras Camargo entregó a la comunidad el área donde se construiría la nueva planta física para escuela y la afilió a su programa Alianza para el Progreso.

El colegio Japón en la actualidad se encuentra ubicada, en un punto estratégico en cuanto al acceso de diferentes actividades económicas, es decir, es una zona comercial, pues se encuentran grandes plataformas comerciales como éxito, zonas bancarias, zonas de restaurantes, comercio formal e informal, también es cercano a algunas dependencias del estado y del distrito, como la Registraduría Nacional de Kennedy, la dirección local de educación, la alcaldía y el hospital de Kennedy.

Esta ubicación privilegiada, para estudiantes y docentes hace que se vea como un punto positivo para el colegio, sin embargo en la realidad, sucede una situación contraria, por el colegio estar asentado en una zona comercial y no residencial además de estar tan cercano a otras instituciones educativas distritales, ha provocado la disminución del número de estudiantes; pues la mayoría de ellos provienen de zonas alejadas de la institución educativa, Patio bonito, El amparo, barrios que presentan ciertas dificultades de orden

público y económico, por lo que los estudiantes que se reciben de esta zona son de estratos bajos, con dificultades económicas y con problemas familiares algunos, sus padres trabajan algunos en Corabastos, otros son vigilantes, taxistas, ama de casa, conductores.

El colegio también recibe estudiantes en una mínima cantidad del municipio vecino de Soacha, las razones para explicar porque terminan en la institución no es claro, pero se tienen alrededor de 20 estudiantes de allí. Por último, hay estudiantes provenientes del Tintal, Castilla, Mandalay, Marsella y del propio Kennedy Centro, que son por lo menos un tercio de estudiantes que posee el colegio. Con padres que poseen estudios de pregrados y son profesionales y con condiciones económicas diferentes. En la actualidad el colegio el Japón IED, posee tres jornadas académicas, Mañana, Tarde y Noche, con aproximadamente 3000 estudiantes.

4. UNA PROPUESTA CURRICULAR ALTERNATIVA, AGENCIANDO LA MEMORIA Y LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA EN LA ESCUELA.

En esta parte del ciclo uno, denominada la implementación a la solución del problema se hace la propuesta de un plan curricular a partir del análisis de los resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes al inicio del proceso (ver capítulo 2 numeral 2.5). Los cuales mostraron de manera recurrente una gran desazón hacia las prácticas tradicionales en la enseñanza de las ciencias sociales. La tildaron de inútil, de solo transcripción, aprender de cosas antiguas, de poca significación, sin sentido y poco motivante.

Lo que pretendimos en esta propuesta fue reconocer los rasgos de la subjetividad política de nuestros estudiantes a partir de la enseñanza de la historia reciente del país, con el fin de contribuir a la construcción de una cultura de la paz y el respeto a la vida. Esto tiene unos propósitos, fortalecer la memoria individual, colectiva e histórica de los estudiantes y contrastar los pre-saberes de los estudiantes con nuevas versiones para resignificar los imaginarios y generar nuevos aprendizajes.

Luego de conocer el sentir de los estudiantes se hizo necesario reevaluar lo que se enseña, cómo se enseña, para qué se enseña. En otras palabras, era ineludible emprender cambios estructurales.

Para tal fin, se inició con la revisión del plan de estudio del área de ciencias sociales en los tres colegios. A partir de ahí, se cercioró que se cumplía con lo estipulado en ellos.

Más aún, dichos planes fueron elaborados a partir de los Lineamientos y Estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Así pues, a pesar de estar enseñando lo sugerido por los anteriores referentes, no se lograba visualizar su utilidad. También se comprobó, que los planes de estudio que se trabajan privilegian lo internacional y apenas le dan un breve recorrido a los hechos históricos acontecidos en la segunda mitad del siglo XIX, el siglo XX y lo transcurrido en lo que se lleva del siglo XXI en Colombia.

Por esta razón, surgió la idea de diseñar un plan de estudio que pusiera en diálogo a la memoria histórica con la enseñanza de la historia reciente de Colombia, con miras a persuadir a los estudiantes a confrontar dialécticamente lo que ocurre en su país y a reflexionar sobre las repercusiones en su contexto cotidiano, con el fin de lograr la emancipación hacia el pensamiento occidentalizado.

Inicialmente se trastabilló, pues se creía complejo lidiar con las prácticas convencionales. Al mismo tiempo, se inició con un álgido debate que nos hizo coincidir en lo afirmado por Apple (1991) “la educación no es una empresa neutral” (p.19); entendiendo así, que solo beneficia los intereses de uno de los grupos sociales que constituyen una colectividad; en este caso, a las hegemonías que profesan el control. No obstante, en el país con la Ley General de Educación 115 de 1994 se establece la libertad para elaborar los

planes de estudio. Si bien los Lineamientos y Estándares son una guía, no son una camisa de fuerza como se solía creer. Por consiguiente, hay que otorgarle un contenido político contra-hegemónico, en el cual el docente consciente o inconscientemente adopte una postura política. Es entonces, imprescindible quitarle a la escuela su ingenuidad política, su minoría de edad y ubicarla en un nivel vanguardista con la realidad mundial.

Por lo tanto, es necesario pensar el currículo desde una perspectiva en la cual se haga manifiesta una apuesta política alternativa, donde se puedan visibilizar los problemas estructurales de la sociedad, además, de examinar su contenido ideológico. Para ello, es inevitable retomar los planteamientos de Apple (1991) ¿De quién es el conocimiento?, ¿quién lo seleccionó?; y ¿por qué a este grupo particular?, ¿por qué se organizó y seleccionó de este modo? (p.18), y establecer unos derroteros que permitan a los docentes descolonizar el currículo, hacer resistencia y agenciar el cambio.

En efecto, el currículo es un campo de disputa que se debe re-pensar para darle un vuelco a la enseñanza tradicional. De este modo, se inició con la elaboración de una propuesta alternativa para la enseñanza de ciencias sociales en grado noveno denominada “Agenciando la memoria y la subjetividad política en la escuela” que se encuentra articulada por los enunciados teóricos de memoria expuestos en los capítulos anteriores. La propuesta pedagógica, es el inicio para el trabajo de memoria y formación de subjetividad política en la escuela.

Para este propósito es importante señalar que dicha propuesta se clasifica en once fases que surgen de la lectura rigurosa de las teorías expuestas en los capítulos dos y tres, vale la pena señalar, que las fases diseñadas tienen como objetivo primordial trabajar la memoria individual, colectiva e histórica. Crear expectativa en los escolares a partir de preguntas problematizadoras partiendo de lo particular; (pre saberes), hasta llegar a lo general (reinterpretar y resignificar los imaginarios); generando así nuevos aprendizajes. Por lo tanto, esta propuesta alternativa se enfoca en la pedagogía crítica, el aprendizaje basado en problemas y el constructivismo. En consecuencia, se privilegia el pensamiento crítico, analítico y reflexivo de los estudiantes.

La primera fase de este plan de estudios, es llamada *marco social de la memoria*. Es aquí, donde se busca reconstruir y resignificar la memoria colectiva, lo que recuerdan los estudiantes sobre hechos de la historia reciente del país a partir de nuevos relatos. En palabras de Jelin (2017), queremos luchar porque el pasado sea visto desde diferentes perspectivas y no solo desde la historia tradicional.

Para tal fin, se pretende activar la memoria a través de los organizadores del recuerdo que a su vez se encuentran en el tiempo, el espacio y la sociedad siendo mediados por los sentimientos y las sensaciones que permiten evocar los recuerdos localizados. En este caso, se proponen cuatro ámbitos: reconstrucción espacial, social y política de la memoria, luchas políticas por la memoria, memoria histórica: ejercicios de poder y disputas por la memoria: entre la memoria y el olvido.

a) Marcos Sociales de la Memoria: (Halbwachs)

(Ejes)

1. Reconstrucción social y política de la memoria.
2. Luchas políticas por la memoria.
3. Memoria histórica: ejercicios de poder.
4. Disputas por la memoria: entre la memoria y el olvido.

La segunda fase, recibe el nombre de activador del recuerdo; que corresponde a las temáticas propias de la segunda mitad del siglo XIX, el siglo XX y lo que se ha experimentado del siglo XXI en Colombia. Con ella, se pretende analizar cada tema abordando la memoria individual y colectiva trabajada en los marcos sociales para reconstruir la memoria histórica del país. Para este propósito, se emplean diversos sucesos que evocan la infancia, la familia, la Nación y el grupo social.

a) Activadores del Recuerdo (Halbwachs)

(Contenidos)

- Espacialidad:
Geografía Física. Geografía Política y poblacional de Colombia.
- Antecedentes históricos:
La Gran Colombia. La república de la nueva granada. Confederación granadina, Estados Unidos de Colombia. República de Colombia.
- Hegemonías y contra hegemonías:
Hegemonía Conservadora
Clase obrera y la protesta social en Colombia

Hegemonía Liberal.

- Recordar y narrar:

El Bogotazo.

La guerrilla liberal

Los gobiernos de Laureano Gómez

Gustavo Rojas Pinilla.

Proceso de paz de las guerrillas liberales. (Guadalupe Salcedo, Dumar Aljure).

- Entre la dominación y la emancipación:

El frente Nacional. Problemas agrarios y reforma agraria.

Las víctimas y los victimarios:

Formación de grupos guerrilleros.

Paramilitarismo.

Narcotráfico.

Desplazamiento forzado.

Constitución de 1991.

Procesos de paz

Siguiendo con esta línea, la tercera fase es denominada relación historia reciente-presente, en donde se proponen diversas preguntas problematizadoras que están relacionadas con los activadores del recuerdo. A continuación se dan a conocer algunos de los interrogantes. Ver más interrogantes en el anexo 3 del plan curricular diseñado en el marco de esta investigación

c) Relación Historia Reciente-Presente (Preguntas problematizadoras)

En esta fase se busca engranar los pre-saberes (a priori) de los estudiantes con los nuevos conceptos adquiridos (a posteriori), los cuales son fuente de expectativa y propenden por el desarrollo de capacidades cognitivas la atención, percepción, memoria, comprensión, establecimiento de analogías, entre otros procesos de pensamiento.

¿Cuáles son las causas del desplazamiento forzado en Colombia?

Si Colombia es un país rico en recursos naturales ¿por qué la mayoría de su población vive en condiciones de pobreza?

¿Qué beneficios le trajo al país la creación de los partidos políticos? ¿Cuáles han sido las causas de los enfrentamientos bipartidistas en Colombia?

¿Por qué en Colombia no se ha logrado hacer una reforma agraria?

¿Es posible perdonar a quienes despojan de tierra, secuestran, masacran o desaparecen a la población civil?

La cuarta fase, nombrada horizontes de sentido, en la cual se pretende fortalecer las configuraciones de subjetividad política y memoria histórica, guiando así, el proceso hacia la pedagogía crítica agenciando la reflexión y análisis de los estudiantes.

d). Horizontes de Sentido

Esta fase, fue diseñada para afianzar las configuraciones de subjetividad política y memoria histórica en los jóvenes a través del conocimiento de la realidad, su aprehensión, su comprensión y la posibilidad de actuar frente a ella. Así mismo, se enfoca hacia la pedagogía crítica agenciando la reflexión y el análisis.

- Localización del recuerdo
- Interrelación social/nominación
- Producción narrativa
- Tensionalidad/cotidianidad
- Eticidad y recordación

La quinta fase de nuestra malla, se designa como persuasores. Esto es, proveer al sujeto escolar de elementos conceptuales a partir de diversos relatos (recursos didácticos empleados) para que comprenda y tome consciencia del pasado a la luz de nuevas narrativas que le permitan ampliar sus ideas y generar nuevos imaginarios.

e). Persuasores (Hannah Arendt)

(Actividades didácticas)

- Elaboración y comparación de mapas.
- Cartografía social
- Video foros
- Talleres
- Análisis de canciones

- Grupos de discusión
- Lectura de textos
- Visita a lugares de la memoria
- Análisis del discurso
- Narrativas testimoniales
- Cine foro
- Lectura de documentos
- Dilemas éticos.
- Análisis documental
- Análisis de casos
- Galería de la memoria
- Testimonios directos de víctimas de crímenes de Estado.
- Actividades caja de herramientas

Enseguida, surge una sexta fase llamada coloración afectiva, que es el punto estratégico donde se desea llegar impactando emocionalmente a los jóvenes, para de esta manera formar y fortalecer los rasgos de la subjetividad política.

En esta fase se iniciará respondiendo las preguntas formuladas en la relación historia reciente- presente con el fin de identificar las concepciones previas que tienen los jóvenes.

f). Coloraciones Afectivas (Hannah Arendt)

Las emociones morales, generadas en el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. Más que una recopilación de momentos de las actividades, este es el espacio en donde afloran las enunciaciones frente a lo ético, lo justo y lo injusto, el dialogo

con otros y el encuentro de posturas adversas, contrarias o convergentes frente a la problemática planteada. Es el espacio vivo del testimonio escolar.

Así mismo, se genera una séptima fase señalada como: un sentí-pensante construyendo paz; este concepto de Orlando Fals Borda, a pesar de no ser trabajado en la investigación fue utilizado porque reúne lo que se pretende desarrollar en los jóvenes “actuar con el corazón, utilizando la cabeza”, es decir, que piensen sintiendo y sientan pensando. Aquí, se plantean dilemas éticos, el método dialéctico y el psicodrama como elementos desencadenantes de la reflexión que invita a la acción y a la no pasividad. En este caso, la intención es vincular las competencias cognitivas y emocionales de los estudiantes con el fin de promover la cultura de la paz y el fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

g). Un Senti-pensante Construyendo Paz (Sintiendo/pensando)

Dilemas

Dialéctica

Psicodrama

h). Memoria Ejemplar (Todorov)

(Actuando para no olvidar)

En octavo lugar, se ubica a la memoria ejemplar; término empleado por Todorov (2000) para designar la recuperación de la memoria en una realidad política y social determinada, ya que mostrará como varios hechos del pasado han afectado a la humanidad, en este caso a los colombianos. Aquí, se busca que los escolares al escuchar los relatos de las víctimas,

recapaciten sobre la necesidad de no olvidar mediante acciones encaminadas a la construcción de una cultura donde se privilegie la paz, el perdón y la no repetición de hechos donde se vulneren los Derechos Humanos.

La novena fase, se llama virtudes. En ella, se hace referencia a lo que se espera que el estudiante aprenda, luego de poner en práctica las coloraciones afectivas, el sentí-pensante construyendo paz y la memoria ejemplar. Gracias a, que en las fases anteriormente mencionadas se proyecta que razonen sobre lo que ocurre en el país, suscitar emociones y despertar el interés por su realidad. Es decir, que el joven tenga disposición de emprender acciones orientadas a obrar de la mejor manera, con el fin, de contribuir a la creación de un mejor país.

i). Virtudes (Logros)

1. Conoce diferentes versiones de hechos históricos recientes del país, los contrasta, analiza y resignifica.
2. Identifica los diferentes actores del conflicto en Colombia y reflexiona sobre su responsabilidad como victimarios.
3. Expresa sus ideas a través de diferentes actividades que promueven la reflexión sobre la violencia en Colombia.
4. Relaciona diferentes hechos históricos con su cotidianidad.
5. Asume posturas éticas al reconocer la violación sistemática de los Derechos Humanos en Colombia.
6. Asume una postura crítica, analítica y reflexiva frente a diversos hechos que vulneren la dignidad humana y vayan en contra de la paz.

7. Conoce y emplea conceptos propios sobre la memoria histórica y los aplica en su cotidianidad.
8. Participa activamente en las diferentes actividades programadas en la clase, expresado sus ideas, reflexiones y emociones.
9. Se reconoce como un sujeto activo en la sociedad.
10. Propone alternativas que promuevan la no repetición de hechos que vulneren los Derechos Humanos en Colombia.

En la fase número diez, se establece la cantidad de horas que se asignan para poder ejecutar todas las fases. A saber, en total se trabajarán 144 horas durante el año lectivo.

j). Horas De Trabajo (La distribución del tiempo)

- Cuatro periodos bimestrales.

Secuencia del proceso educativo

- 144 horas, durante el año lectivo (36 horas por periodo). Grado Noveno.

Finalmente, en este plan curricular se sitúan las categorías a las que corresponde cada una de las fases. Como se establece, están estrechamente ligadas y tienen como objetivo poner en dialogo y discusión diversos saberes y versiones que generen nuevas interpretaciones haciendo un permanente ejercicio dialéctico.

Categorías (Problemas del área)

Memoria

- Subjetividad política
- Violencia sociopolítica
- Currículo

CUARTO MOMENTO: IMPLEMENTACION

5. Haciendo memoria en el país del olvido

En esta parte del ciclo, se implementó la propuesta alternativa permitiendo describir lo acontecido con los estudiantes. Para tal fin, se seleccionaron algunas de las actividades propuestas en el inventario y las fases diseñadas. (Ver anexo 1).

Los activadores del recuerdo, planteados en el plan de estudio inician con el tema del territorio porque se considera fundamental que los estudiantes conozcan las ventajas geoastronómicas que tiene Colombia, su variedad de recursos naturales y la gran diversidad cultural que posee. A partir de lo anterior, se pudo analizar con mayor claridad por qué la tierra ha sido una de las principales causas del conflicto armado colombiano; en particular, su mala repartición, el despojo del que ha sido víctima la población civil por los grandes terratenientes, las multinacionales y los grupos al margen de la ley.

Para abordar este marco social de la memoria (reconstrucción espacial, social y política de la memoria); se emplearon varios persuasores; entre ellos el video titulado: ¿Por qué Colombia es pobre y otros países no? En el que se muestra la variada riqueza que tiene el país en contraste con otros países que a pesar de no tener recursos naturales en abundancia, son países desarrollados y pertenecientes al primer mundo.

Del mismo modo, se planteó este nuevo interrogante: Colombia es un país rico en recursos naturales *¿por qué la mayoría de su población vive en condiciones de pobreza?* La finalidad de esa relación historia reciente-presente fue inducir a los jóvenes a entender que la violencia en el país se generó por la inequidad en la repartición de los recursos, por el monopolio que han tenido de la tierra los dirigentes políticos (Terratenientes), las multinacionales y los grandes empresarios nacionales.

Con lo anterior, se logró discernir sobre un segundo interrogante: *¿Cuáles son las causas del desplazamiento forzado en Colombia?* En consecuencia, se abonó el terreno para más adelante hablar del surgimiento de las guerrillas, de las masacres ocurridas por grupos paramilitares y del narcotráfico.

Los persuasores empleados fueron el análisis del video, acompañado de la explicación sobre las principales características geográficas del país, el análisis de un mapa del Centro Nacional de Memoria Histórica que relaciona lo explicado con la lectura, lo que nos centró en el problema agrario del resumen del libro *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*.

La intención fue relacionar el tema de la tierra con el despojo, la violencia y el desplazamiento forzado.

Se decidió entonces, hacer esta actividad porque en la experiencia como docentes se ha conocido a varios estudiantes desplazados que no deliberan y no entienden lo que les ocurrió. Por el contrario, ven con resignación lo acontecido.

Es entonces, cuando se encuentra una aproximación a la respuesta del interrogante que nos agobiaba: *¿para qué sirve lo que se enseña en la clase de sociales?* sirve para generar coloraciones afectivas y formar a los jóvenes en doble vía; por un lado, que comprendan lo que ocurre en el país y por otro, como lo que ocurre los afecta a ellos y a sus familias. Paradójicamente, muchas veces el gobierno que ofrece justicia social a sus ciudadanos en épocas electorales, es el verdugo que auspicia la usurpación. Es decir, lograr que los jóvenes comprendan que Colombia siendo uno de los países más ricos en biodiversidad sea el botín de las multinacionales, los empresarios nacionales y los politiqueros, es una gran ganancia. Gracias a esta actividad varios estudiantes hicieron excelentes cavilaciones:

“Que tristeza, ya entiendo porque somos subdesarrollados” H29C1

“la riqueza colombiana nos condenó a la pobreza” H3C1

“No hay que votar por los mismos”, “Claro, ellos se quedan con las mejores tierras y se las venden a los extranjeros”, M15C1

“Y los que verdaderamente la valoran y la necesitan terminan siendo desplazados” M7C3.

Cabe resaltar, que hubo mucha participación y valiosos aportes, se considera pertinente mencionar lo expuesto por los estudiantes porque se evidencia que comprendieron y debatieron las preguntas problematizadoras formuladas en la relación historia reciente-presente de manera crítica.

De esta forma, se continuó con el trabajo de implementación del plan de estudios con la categoría denominada; *Violencia socio-política*. En este momento, toman sentido los marcos sociales de la memoria; las luchas políticas, articulándolo con la problemática de la violencia sistémica causada por el bipartidismo y el rechazo permanente a cualquier nueva forma de participación. La categoría resulta de gran complejidad; dada la incidencia que los partidos políticos han tenido a lo largo de la historia de nuestro país.

Para tal fin, el activador del recuerdo fueron las hegemonías, pero también los grupos contra hegemónicos. Es decir, todos aquellos que hicieron oposición, reclamando sus derechos o representando una nueva opción política.

Así pues, el objetivo propuesto fue identificar la responsabilidad que han tenido los partidos políticos en la prolongación de la violencia, el aumento de la pobreza y la persecución a nuevas formas de participación. Para desarrollar la temática planteada se utilizó un video corto llamado Mouse Land en donde a través de dibujos animados (ratones y gatos) se evidencia que a pesar de que el pueblo es el constituyente primario, desconoce su historia y no tiene claro el fin de la democracia.

En esta categoría, se trabajó la subjetividad política, dado que, se dialoga con relación a una gran contradicción que afecta al país.

Es culpa del pueblo (ratones) o de los partidos políticos (gatos). En este orden de ideas se analizó también la canción titulada “A quién engañas abuelo” que es el claro reflejo de una democracia viciada que a través de falacias, mantiene dinásticamente a las mismas familias en el poder. Complementando lo anterior, se leyó el capítulo I del texto ¿dónde está la franja amarilla? que hace referencia a la falta de sentido de pertenencia que caracteriza a la sociedad colombiana.

Además, del conformismo que no permite asumir una postura crítica que nos conduzca a cambios sustanciales, en donde se entienda la importancia que tienen los ciudadanos para emprender acciones de cambios estructurales en el Estado y que al no ser resueltos a su debido tiempo trae altísimos costos en este caso la violencia y la pobreza. Al igual que en la **reconstrucción espacial, social y política de la memoria**, aquí se está dando el preámbulo para entender el tema del Bogotazo.

Con el fin de propender por el fortalecimiento del pensamiento crítico de los jóvenes se establecieron tres interrogantes: *¿Qué es la violencia bipartidista?*, *¿Qué es violencia socio-política?*, *¿Por qué los colombianos somos violentos?* Para llevar a cabo la actividad se planteó metodológicamente de la siguiente manera. Primero se observó el video titulado “Mouse land”, seguido a ello se dividió al curso en dos grupos, los que culpaban a los gatos

y los que les echaban la culpa a los ratones. Los escolares fueron muy receptivos y lo relacionaron muy bien con lo que ocurre en el país. “es culpa de los ratones decían unos porque a pesar de tener la opción de elegir, no piensan en el bien común y votan por los mismos sin importar las consecuencias que le traiga esta mala decisión al país”,

“Definitivamente el pueblo tiene los gobernantes que se merece por no tener el valor de buscar nuevas opciones”, otros afirmaban; “la culpa era de los gatos por engañar al pueblo con falsas promesas” M12C1,

“A punta de bala obligan al pueblo a votar por ellos” H18C1.

Continuando con el análisis de los resultados de la aplicación del plan de estudios es necesario acentuar en el siguiente marco social de la memoria señalado como: **memoria histórica: ejercicios de poder**, en donde los activadores del recuerdo se enfocaron en recordar y narrar dando fuerza a hechos fundamentales formulando los siguientes cuestionamientos para activar los recuerdos *¿Qué hubiese pasado en Colombia si no hubieran matado a Jorge Eliecer Gaitán?, ¿Cuáles han sido las causas de los enfrentamientos bipartidistas en Colombia?, ¿Por qué si los dirigentes políticos colombianos tenían buenas relaciones entre sí; el pueblo colombiano se mataba en nombre de los partidos políticos?* Estas preguntas, lograron inducir la atención de los jóvenes a quienes les resultaron muy atractivos los persuasores que se utilizaron.

En primer lugar, se proyectó un video llamado “Hagamos memoria: El Bogotazo sobre la vida de Jorge Eliecer Gaitán, las causas y secuelas de su deceso”, se realizaron visitas a los lugares de la memoria (Casa Museo Jorge Eliecer Gaitán, Centro de memoria, paz y reconciliación). Con el fin, de conocer nuevos relatos y correlatos de los hechos acontecidos en 9 de abril de 1948 y sus consecuencias para el país. En dichos lugares los estudiantes fueron muy receptivos a la información recibida; comprendieron el agudo fenómeno de violencia que azotaba a la Nación y lo que logró representar para el país el denominado caudillo liberal, también lo entendieron en su dimensión humana. Al hacer el recorrido por el Centro de Memoria se pudo visibilizar en algunos estudiantes la tristeza que generó conocer que en alguna parte de ese lugar había una fosa común con centenares de muertos, víctimas del Bogotazo.

Pregunta: ¿profe eso es igual a las fosas de las que hablan en las masacres? M21C1

Con lágrimas en los ojos manifiesto “Ojalá algún día encontrará a mi papá, nunca supimos donde quedo” H29C1

La pregunta, nos permitió colegir que se estaban estableciendo relaciones entre conocimientos previos y activadores de la memoria. Por su parte, lo expresado por el joven sobre su padre hizo conmover a varios de sus compañeros quienes le expresaron su solidaridad y levantaron su ánimo

El otro persuasor empleado fue la visita de una abuela Graciela Bedoya de 83 años quien con algunos olvidos les narró a los jóvenes lo que ocurría:

“Vivía en una finca en una vereda cercana al pueblo (Libano Tolima) y llegaron unos hombres vestidos de militares y les dijeron a todos los hombres que había una reunión en Villa Hermosa ellos salieron, entre ellos mi esposo; pero nunca volvieron. Un compadre llegó y nos dijo que nos tocaba salir de ahí como pedo de bruja a escondernos entre los cafetales. Como pudimos llegamos al pueblo, yo iba con mis cuatro hijos de 5, 3, 2 años y una bebé de tres meses. Después intenté encontrarlo y me dijo el compadre: los mataron y los metieron a todos en un hueco. Me vine con mis cuatro hijos a Bogotá. Me duele no haberlo enterrado y no tenerle una tumba donde llorarlo”

Los jóvenes al escuchar esto estuvieron muy callados como si también sintieran lo que doña Graciela. Se escucharon algunos susurros “malparidos”. Luego de esto los jóvenes se dirigieron a hablar directamente con la abuelita y le preguntaron qué había sentido y si odiaba a esos señores. Ella no respondió y se puso a llorar.

Más adelante, para trabajar el marco social de la memoria llamado **disputas por la memoria: entre la memoria y el olvido**, fueron empleados los activadores del recuerdo denominados: las víctimas y los victimarios, el horizonte de sentido se enfocó en eticidad y recordación.

De lo anterior, surgieron nuevamente varios interrogantes que buscaban contrastar elementos a priori y a posteriori se buscó establecer los pre-saberes y para tal fin se formularon las siguientes preguntas: *¿Quiénes son los actores del conflicto en Colombia?, ¿Por qué si la constitución de 1991 introdujo la democracia participativa, el surgimiento de nuevos partidos políticos y los mecanismos de participación ciudadana la violencia en el país se agudizó?, ¿Qué pasa en Colombia con las víctimas del conflicto armado?, ¿Creé que en Colombia se podrá mantener una paz estable y duradera?, ¿Es posible perdonar a quienes despojan de tierra, secuestran, masacran o desaparecen a la población civil?*

Inicialmente el imaginario de los jóvenes se inclinaba hacia la creencia que los culpables del conflicto eran la guerrilla y los narcotraficantes. Del mismo modo, creían que las víctimas solo eran las personas asesinadas. Conociendo esos imaginarios, nos dimos a la tarea de analizar en primer lugar, el video titulado “Palabras de Jaime Garzón en la universidad del Valle”. Posteriormente, se hizo la lectura de los capítulos del resumen del texto ¡Basta ya! Referentes a los actores del conflicto y se analizaron las estadísticas de muertes, desplazamiento, desapariciones y violaciones ocurridas en el país. Además de lo anterior, se examinaron varios testimonios reales de masacres ocurridas tomados de los libros de la caja de herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica. Estas actividades contribuyeron a que los menores iniciaran una reflexión sobre sus conocimientos previos.

“Yo creía que los culpables de la violencia en el país eran los guerrilleros”. H10C1

“La corrupción nos tiene jodidos; que van a dejar llegar a otros al poder. Perderían la gallina de los huevos de oro”. M9C1

“Huevo es lo que tienen los políticos”. H20C1

Para ahondar en el tema, se invitó a dos mujeres víctimas de crímenes de Estado. La primera, madre de un falso positivo Doris Tejada y la segunda, la nuera de un miembro de la Unión Patriótica; Claudia Girón. Su visita tenía como intención fundamental sensibilizar a los jóvenes en relación con lo que pasa con las víctimas del conflicto en el país.

Sus testimonios, especialmente el de la madre del falso positivo los conmovió mucho. Al escuchar que la señora hizo una larga travesía buscando a su hijo tocando diferentes puertas, hasta que lo encontró como un N.N. en Norte de Santander. Nos mostró un telar en donde recordaba por medio de figuras lo más significativo de la vida de su hijo.

Había escrito un diario de lo que ocurrió en esa larga búsqueda y jocosamente contó sobre un tatuaje que se hizo en el brazo y le dolió mucho en honor a él. Muchos jóvenes sollozaron por lo narrado. La pregunta inevitable fue

¿Es posible perdonar a los victimarios? H14C1

Categoricamente la señora Doris respondió que sí. Por tanto, se identifica que es complicado comprender el valor que tiene el perdón en una sociedad como la nuestra. Aquí, se pudo notar algo de tensión ya que varios jóvenes no estaban de acuerdo con perdonar.

“Yo no perdonaría a esos desgraciados, miren como la señora sufrió buscando al hijo y lo encontró muerto, eso no tiene perdón” M17C1

“Que tristeza los policías nos deberían cuidar y lo que hacen es matar al pueblo. Es lo mismo cuando hacen limpieza social. Así mataron a mi primo y el chino era una buena persona” H5C1

“Mi familia y yo somos desplazados. Entonces somos víctimas, hasta ahora lo entiendo” M7C1

Claudia Girón les explicó que una cosa era perdonar y otra olvidar. Enfatizó, en que se debe recordar lo acontecido en el país porque si se olvida se corre el riesgo de que se vuelva a repetir.

“Doña Claudia me parece muy curioso que ustedes que han vivido directamente la violencia tengan la capacidad de perdonar; pero a los que la vemos por televisión nos cuesta tanto” M24C1

De acuerdo con Todorov (2000) es necesario recuperar la memoria en espacios sociales para evitar el olvido y dejar de lado el odio y resentimiento que agobia al mundo. Se pudo identificar, que a los jóvenes les cuesta mucho trabajo entender la importancia del perdón y en ocasiones algunos legitiman la violencia. No obstante, analizan las situaciones

y se compadecen ante las acciones cometidas. En este orden de ideas, para responder a la pregunta ¿Quiénes son los actores del conflicto en Colombia? en el C1 se dividió al curso en cuatro grupos; a cada uno, se le asignó una temática diferente la guerrilla, los paramilitares, el ejército y los narcotraficantes.

Para desarrollar esta actividad, los jóvenes debían diseñar un stand con los elementos más representativos de cada tema, recreando el modo operandi de cada actor del conflicto. No solo se presentaban elementos alegóricos, sino también debían caracterizarse como un personaje simbólico y hacer una puesta en escena en donde se analizaron las causas, afectación a la población civil. Posteriormente, se reflexionó acerca de las consecuencias dejadas con estos hechos al país.

Es necesario recalcar, que los jóvenes hicieron un excelente trabajo tanto en el montaje del stand; como en su capacidad de transmitir emociones; logrando captar la atención de sus compañeros. Al concluir este persuasor, se les preguntó a los estudiantes qué habían sentido y las respuestas dadas evidencian las coloraciones afectivas y al sentipensante. En consecuencia,

“asintió sentir miedo refiriéndose al estudiante que representó a Carlos Castaño; ¿cómo sería el temor de las personas que fueron víctimas de los paramilitares en la vida real? M7C1

“yo sentí mucha angustia al sentirme secuestrado; este joven fue retenido en un retén. “Profe debe ser terrible estar privado de la libertad y no poder ver a la familia” H21C1

“yo sentí impotencia al saber que la gente le pedía ayuda al ejército y ellos eran cómplices de los paramilitares” H19C1

“me puse a pensar, que si aquí con algo irreal logramos experimentar tantas emociones ¿qué sentirán las víctimas y sus familias en la vida real? M16C1

“Me da mucho dolor todo lo que ha pasado en este país” ¿Profe por qué no nos habían contado todo esto antes? M25C1

“A las mujeres les ha tocado muy duro; han sido violadas, han quedado viudas, han perdido a sus hijos. Y esto es pan de cada día. Fíjense en los feminicidios” M3C1

“Eso es cierto; mi padrastro le pegaba cada rato a mi mamá, pero mi hermano ya está grande y él ahora no lo hace” M9C1

Si bien, esta era una representación se logró de nuevo inquietar a los jóvenes quienes lograron discernir y establecer relaciones de hechos de violencia ocurridos en el país. Este es el preámbulo para conseguir una memoria ejemplar.

Finalmente, como resultado del trabajo anterior surgió la idea de crear con todos los elementos simbólicos utilizados una galería de la historia reciente de Colombia a la cual

pudieran asistir todos los estudiantes de bachillerato y docentes del Colegio. De este modo decidimos llamarla: “Haciendo memoria en el país del olvido”. A pesar de que, había mucho material se diseñaron elementos nuevos.

“Motivo a los compañeros diciendo: bueno muchachos tenemos que dar a conocer la verdad de lo ocurrido en este país. Nos tenemos que fajar”
H6C1

Así pues, se repartieron las explicaciones; todos querían participar y se prepararon muy bien. Los docentes que observaron la actividad quedaron fascinados y sugirieron hacerla extensiva a toda la comunidad educativa.

De manera puntual, se señalará cómo estaba organizada: en el centro había un árbol y cada una de sus hojas simbolizaba un hecho de la historia reciente de Colombia. El recorrido iniciaba con estos marcos sociales de la memoria; memoria histórica: ejercicios de poder y disputas por la memoria: entre la memoria y el olvido.

Todo estaba muy bien representado, motosierras, machetes, palas, sufragios, drogas (harina y cilantro), licor, radios, camándulas, la tierra, las fosas comunes con la osamenta, los falsos positivos, cadenas, botas pantaneras, bolsas blancas, hornos, uniformes militares, panfletos, distintivos, cilindros, muchas imágenes y finalmente un ataúd que al levantar la tapa tenía un espejo. Al levantarlo la pregunta que se hacía era; ¿Usted quiere ser la próxima víctima?

Esta acción impacto muchísimo a los jóvenes, pues ya se había contado lo ocurrido en el país en los últimos años a través de cada elemento simbólico. En último lugar, había una cartelera en donde cada joven debió escribir su compromiso con la paz y la no repetición.

“Profe, Garzón tenía razón si nosotros no asumimos la dirección de este país nadie más lo va a hacer. Y definitivamente nadie podrá llevar por encima de su corazón a nadie ni hacerle mal en su persona, aunque piense y diga diferente” H14 C1

Como resultado de esta actividad se logró identificar que los menores quedaron compungidos al escuchar las narrativas y con una gran expectativa por todo lo que se puede aprender de la historia del país. Lograron entender que este tipo de ejercicios se hacen con el fin de no repetir sucesos degradantes para el ser humano. Adicionalmente, se logró que un proyecto de aula trascendiera a la comunidad y la reflexión final hecha por un estudiante le dio sentido al trabajo, hizo que valiera la pena porque entendieron que el cambio depende en gran medida de lo que ellos decidan en adelante.

CICLO II. PRIMER MOMENTO: LA OBSERVACIÓN DE LO IMPLEMENTADO

6. “Se pueden tomar mejores decisiones”: Los estudiantes y sus subjetividades de la historia reciente en Colombia

En el análisis de las preguntas de cierre, se encontraron elementos importantes que denotaron un cambio significativo en las subjetividades políticas de los estudiantes hacia la historia reciente de Colombia. Para este caso, se trabajaron cuatro preguntas:

¿Qué le llamó la atención sobre la enseñanza de la historia reciente de Colombia?

¿Qué sentimientos le genera conocer la historia reciente del país?

¿De acuerdo con lo aprendido, ha cambiado su percepción sobre la realidad del país a partir del abordaje de la historia reciente?

¿Siente usted que con lo que ha aprendido puede contribuir a la transformación de la realidad histórica del país?

Las respuestas de los estudiantes fueron bastante precisas y motivantes al ser leídas, porque muchos de ellos se apropiaron de la historia reciente y la resignificaron, reflejando mayores comprensiones acerca de las violencias sociales y políticas sufridas en el país.

Dentro de las respuestas de los estudiantes frente a la primera pregunta:

¿Qué le llamó la atención sobre la enseñanza de la historia reciente de Colombia? la memoria histórica fue fundamental, debido al interés que generó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente de Colombia, que, en efecto, provocó un cambio en sus vidas. Por ejemplo,

“Lo que más me llamó la atención, es que en nuestro país se ha sufrido mucho por la violencia y eso lo podemos cambiar”. H10C3

“La verdad todo me interesó, porque estamos viviendo en un país que ni siquiera sabemos todo lo que pasa en donde vivimos, las peleas de nuestro país que estamos en un pacto muy delicado en todo sentido.” M5C2

En consecuencia, lo anterior denota el desconocimiento que tenían de la historia reciente y cómo a partir de su comprensión se reconoce la importancia para cambiar el contexto de la realidad histórica vivida en Colombia. Se valora la importancia de hacer memoria histórica y entender los contextos de la violencia estructural vivida en el país:

“Que conocemos más a fondo lo que realmente pasó al saber acerca de ese tema y poder contar lo que estoy aprendiendo”H7C3.

“Me generó tristeza, pero a la vez alegría porque pude compartir cosas con mi familia” H1C2.

En este sentido, se demuestra el valor que le están dando a lo aprendido en clase de sociales y cómo se refleja el interés de compartir el conocimiento sobre la violencia en

Colombia. Hay entonces una configuración de marcos éticos frente a la recordación, base fundamental de la reconstrucción del tejido social- memorial.

Me llamó la atención lo mal informado que hemos crecido los estudiantes y de cómo la realidad de Colombia es más dura de los que podíamos imaginar, la verdadera historia abre los ojos”MIC1 “

Por lo tanto, en esta respuesta se evidencia el impacto emocional generado al conocer parte de la realidad violenta de nuestra sociedad colombiana. Así mismo, hay un reflejo de como la memoria marca un referente y un principio de corresponsabilidad al conocer lo “duro” de la historia reciente en Colombia y de cómo ésta estaba invisibilizada por las practicas pedagógicas tradicionales en las ciencias sociales en la escuela. Además, la falta de conocimiento genera preocupación cuando hay silencio frente a los hechos que marcan la realidad de Colombia. Sin embargo, hay estudiantes que van más allá y expresan:

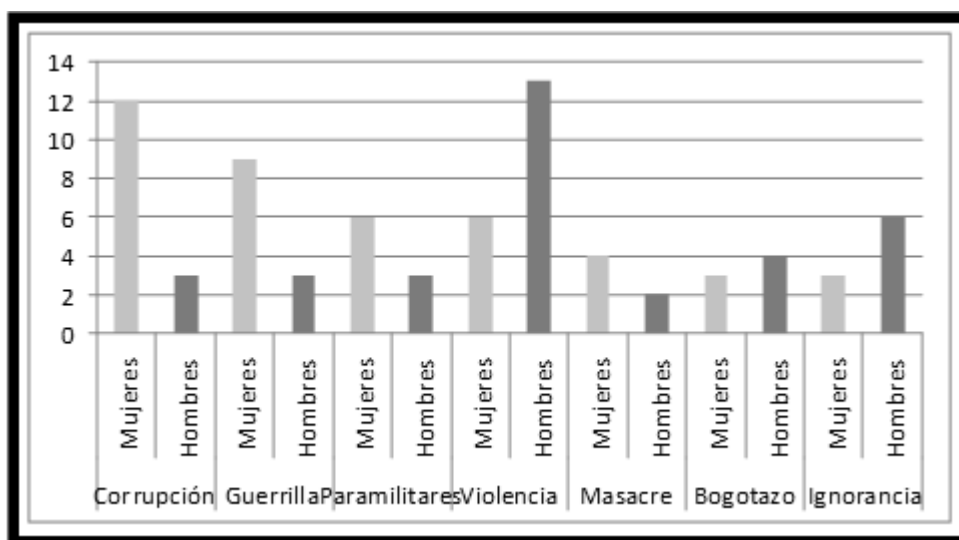
“Es emocionante, porque siempre había querido conocer sobre la historia de mi país, pero a la vez es triste, porque saber por todo lo que pasaron las víctimas, intentar ponerse en sus zapatos es desgarrador” MIC2 .

“Me sorprenden los hechos históricos que han marcado el país y que igualmente la gente no tiene conciencia, sobre estos hechos, mostrando la violencia, la corrupción y la desigualdad en el país”. M2C3

“El sentimiento que me deja es tristeza, rabia e impotencia ya que había mucha violencia durante muchos años y corrupción”.M12C3

Ahora bien, en la siguiente gráfica se puede apreciar la tendencia por géneros, de los intereses de conocimiento de la historia reciente:

Figura 15. Tendencias sobre intereses del conocimiento de la historia reciente.



Elaboración propia

En cuanto a la primera pregunta, se encontraron variedad entre los intereses entre hombres y mujeres. Para las mujeres aprender sobre la corrupción fue importante, pues muchas de ellas manifestaron que:

“Me llamó la atención personalmente, todo lo que ha tenido Colombia como enfrentarse a las guerrillas, los grupos paramilitares, los soldados y gente inocente muerta por las corrupciones y desalojos que han tenido miles de colombianos” M13 C1.

Se percibe como a los estudiantes les duele la corrupción y culpan al poder público por no cambiar la crisis que vive el país. Así, lo expresó el estudiante:

“porque quedan los mismos corruptos. M28C1”.

“Me llamó la atención la parte de la corrupción, porque la verdad me parece una injusticia” M12C2.

De igual manera, se afianzan los rasgos de la subjetividad política cuando se reconfiguran los intereses al reconocer la importancia del conocimiento del contexto de violencia colombiana y como se manifiestan en la realidad los hechos que son considerados como indignos e injustos.

Con relación a la segunda pregunta ¿Qué sentimientos le genera conocer la historia reciente del país? Hay que destacar el manejo de las emociones en algunos estudiantes, que manifestaron sentir mucha tristeza e indignación al conocer la historia reciente de Colombia, porque reconocían que mucha gente inocente sufrió por la guerra:

“Mucha tristeza, por tantas personas inocentes que murieron y otras que quedaron sin familia y sin hogar” M8C2.

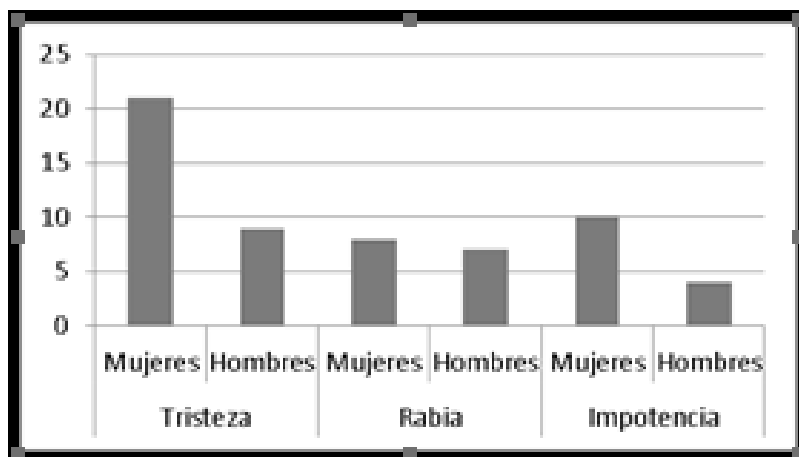
“Triste por saber todo lo que pasó en ese entonces, tanta gente muerta, herida por un problema que a esas personas no le interesaban, inocentes”
M1C2.

Me generó tristeza y rabia, conocer sobre la historia de mi país, ya que lo que sucedió es muy cruel, todo lo que hacían con los campesinos y las injusticias que había”. M2C2.

Con lo anterior, se puede percibir como el estudiante expresa rabia e indignación al conocer la historia reciente de Colombia, así mismo, se puede mirar la importancia de la memoria en el aula de clases, porque ésta despierta en los sujetos escolares, el interés por aprender sobre violencia socio-política en el país y cómo ellos pueden resignificar la realidad que ha vivido el país en general, pues involucran sus sentimientos que son atravesados por la reflexión y la crítica. Lo que genera un diálogo entre la memoria y la recordación por vía de las narrativas en donde el sujeto, elabora las lecciones éticas dadas por el pasado conocido.

A continuación, se muestra una gráfica de los sentimientos de nuestros estudiantes en las tres instituciones frente al segundo interrogante *¿Qué sentimientos le genera conocer la historia reciente del país?*

Figura 16. Sentimientos de los estudiantes frente a la historia reciente



Elaboración propia.

La figura 16 señala que los estudiantes manifiestan sentimientos morales de rabia, tristeza e impotencia al conocer lo sucedido en la historia reciente de Colombia. En este sentido, se remite una respuesta que ilustra de forma objetiva el impacto de la pregunta en mención:

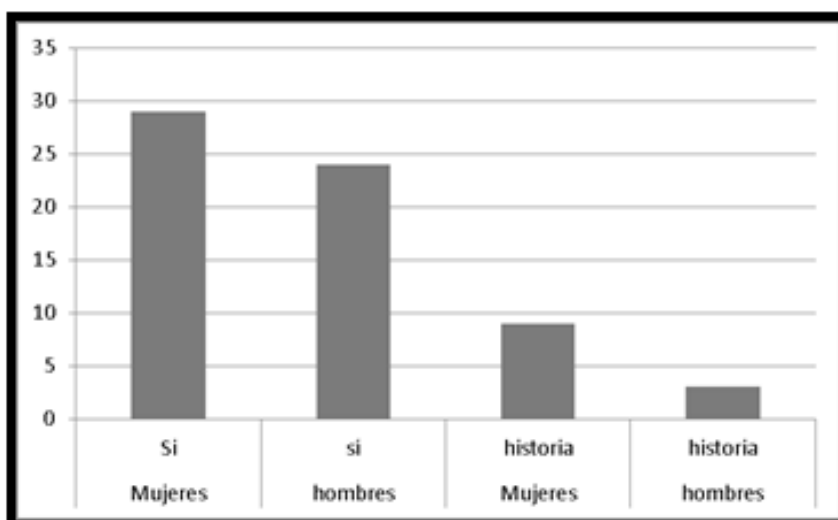
“Genera mucha tristeza, rabia, impotencia, dolor etc. Ya que hemos sido engañados y hemos vivido en una mentira porque creímos que Colombia era un país de justicia, pero no es así el gobierno se ha encargado de engañarnos”. M4C1.

En estas palabras se representa el dolor y, es un mensaje de indignación. Sin embargo, los estudiantes manifiestan que:

“Me genera mucha tristeza, porque es injusto que la población civil pague por algo que no ha hecho. Además, me despierta las ganas de salir adelante y no seguir siendo títeres. También dolor ya que lo que sucedió en nuestro país ha dejado como dicen por ahí a Colombia desangrada”M10C1.

Esta subjetividad política expresa la injusticia frente al dolor que ha sufrido el pueblo colombiano. Al mismo tiempo, la tercera pregunta *¿De acuerdo a lo aprendido ha cambiado su percepción sobre la realidad del país a partir del abordaje de la historia reciente?*

Figura 17. Pregunta sobre la percepción de la realidad desde la historia reciente



Elaboración propia

En esta gráfica, los estudiantes en su gran mayoría, declaran que sí ha cambiado su percepción sobre realidad colombiana al conocer la historia reciente y ellos han expresado que ha sido positivo y los ha vuelto críticos.

“Si, ya que estaba encerrada en una burbuja de ignorancia y no conocía como habían pasado los hechos en nuestro país, que dejó una huella imborrable. Además, no tenía en cuenta las víctimas y sus historias”
M4C1.

“Considero que, si ya que ahora se la realidad de este país y de las muertes que ha habido, secuestros, violaciones etc. Al conocer de todos estos sucesos no creeré lo que los medios de comunicación digan ya que solo esconden la verdadera verdad” M5C1.

Los cambios en la subjetividad política también se evidenciaron con respecto a las elecciones presidenciales, un estudiante manifestó:

*“Me ha cambiado bastante ya que antes pensaba de manera mediocre, como por decir son las elecciones y pues que gane cualquiera, sin saber el daño que ese alguien que subiera a presidencia me afectara”*H20C1.

En efecto, los estudiantes reconocen que las elecciones hay que asumirla de manera consciente a fin de escoger el candidato que más beneficie a los colombianos y la memoria es imprescindible en la toma de decisión; ya que ella nos dirige a reflexionar los hechos de la violencia que se han dado en Colombia.

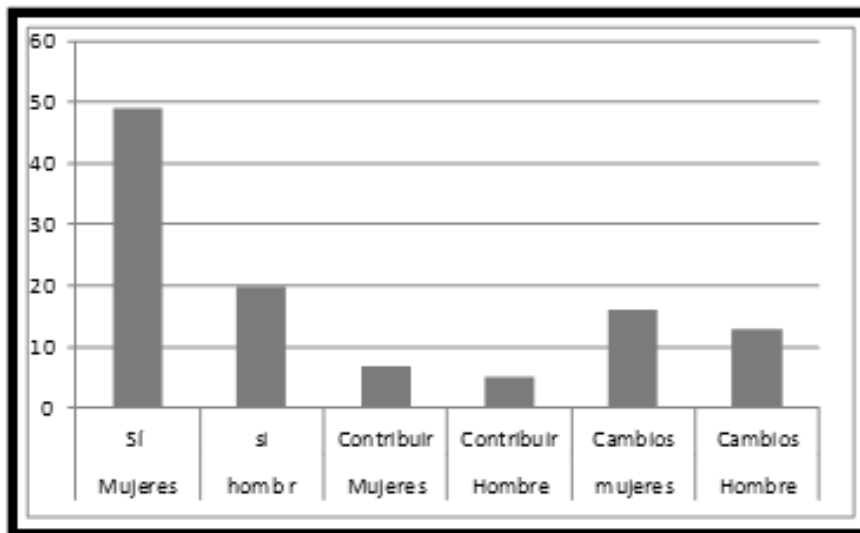
“Claro que sí, ya que antes solo nos hablaban sobre la colonización y lo que pasaba en ese tiempo, pero nunca nos contaron lo que realmente pasaba con la gente y con este país que obviamente esta era mucho más trágica” M19C1.

De esta manera, se percibe el interés por reconocer la importancia de la historia reciente de Colombia en el que los estudiantes sienten dolor y desconcierto en algunas respuestas y, a la vez, manifiestan la falta de consciencia que ha habido y el deseo de no repetir la misma historia de violencia.

“Si ha cambiado mi percepción dado que hoy en día lo que nos muestran es muy diferente, es lo que ellos quieren que veamos, pero no muestran la realidad que como nos han dicho los profesores tenemos que conocer nuestra historia para no repetirla” M12C1.

Por último, la cuarta pregunta ¿Siente usted que con lo que ha aprendido puede contribuir a la transformación de la realidad histórica del país?

Figura 18. Sentimientos frente a lo aprendido en las clases de ciencias sociales.



Elaboración propia

Con esta figura, se infiere que los estudiantes en su totalidad expresaron que sienten el impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de ciencias sociales, lo que ha generado interés por la memoria histórica, contribuyendo así, a la construcción de una consciencia crítica y reflexiva en los estudiantes frente a la realidad de la violencia en Colombia:

“Sí, porque lo que he aprendido me sirve para transmitir mi conocimiento, ser crítico y no volver a caer en las mismas” M8C3.

“Sí, porque hemos tenido más desarrollo y conocimiento sobre lo que está pasando y hemos averiguado más a fondo todos los hechos y que podemos tomar mejores decisiones” M11C3.

“Sí, porque con estos, cuando lleguen las próximas elecciones presidenciales y yo pueda votar, con los conocimientos ya requeridos, podré saber qué propuestas y qué candidatos, sería eficientes y contribuyentes, para un mejor país.” MI3C1.

A manera de conclusión, los estudiantes en general lograron comprender por medio de la didáctica y las distintas actividades que se desarrollaron en el transcurso del proyecto, la importancia de conocer la historia reciente de Colombia. Además, los estudiantes manifestaron transformaciones en la subjetividad política que se evidenciaron en las re-significaciones elaboradas de la historia reciente del país y en los sentimientos morales que se generaron y que pueden contribuir a un ¡basta ya!

SEGUNDO MOMENTO: REFORMULACION DEL PROBLEMA

7. Agenciando la memoria desde la escuela; una historia para no olvidar. Conclusiones y aportes.

Este tercer momento del ciclo correspondió a la elaboración de las conclusiones correspondientes a los objetivos específicos de nuestra investigación. Este momento de la investigación, está orientado a contestar el objetivo general y la pregunta de investigación como parte del proceso metodológico.

Con relación a identificar cuáles eran los aprendizajes que los estudiantes de noveno grado de los colegios El Porvenir, Cundinamarca y Japón tenían de la historia reciente de

Colombia, en particular de la violencia sociopolítica y el conflicto armado. Se pudieron reconocer las posturas y percepciones de nuestros estudiantes sobre la enseñanza de las ciencias sociales en años anteriores.

Mediante tres enclaves conceptuales, a los que se denominó experiencia- enseñanza, memoria- recordación y conocimiento interés; permitieron identificar los siguientes aportes. La categoría experiencia se refiere a una descripción por parte de nuestros estudiantes de la vivencia escolar con relación a sus percepciones sobre la enseñanza de las ciencias sociales en años anteriores, antes de la intervención de la presente investigación.

En el enclave experiencia- enseñanza, los estudiantes de las tres instituciones reconocen dos modelos de enseñanza de las ciencias sociales, el tradicional, que tiene sus fundamentos en la enseñanza de datos, no reflexiona sobre la realidad de nuestro país, lo que se conecta con un fuerte énfasis en estas prácticas con estudiar temas relacionados con contextos alejados y que no tienen conexidad con el presente de Colombia.

Por otro lado, se hace un énfasis marcado en la escritura de textos en el cuaderno. El maestro en esta perspectiva no maneja distintas metodologías y la reflexión crítica no tiene lugar en las clases. La historia reciente, no es desarrollada con un poco más de profundidad y los estudiantes no desarrollan interés, pues esta práctica no tiene en cuenta las motivaciones de aprendizaje de los estudiantes

Dentro de las impresiones de nuestros estudiantes, reconocimos percepciones frente a la memoria- recordación: Los estudiantes de las tres instituciones, tienen referencia de hechos en su gran mayoría sucedidos en el siglo XX, Hay cierta familiaridad con la nominación de los hechos. Se reconocen los vínculos de estos con el ejercicio de guerra- violencia que no solo han sido conocidos vía aula de clase, pues también están los testimonios y los acercamientos a textos especializados.

Hay estudiantes que desconocen el concepto de historia reciente, no le encuentran relación o nunca habían sido enfrentados a la articulación historia reciente –violencia.

Lo que permite comprender que el tránsito de la historia reciente a la escuela enfrenta una fuerte herencia de las narrativas tradicionales de las efemérides, los hechos emblemáticos, los héroes de la época republicana.

La memoria histórica como apuesta pedagógica de la enseñanza de la historia reciente del país contribuye a la formación de subjetividad política en los estudiantes a través del fortalecimiento de la inteligencia emocional, la resignificación de narrativas y la conciencia de no olvidar lo acontecido en el país para garantizar la no repetición.

Estos aportes de los estudiantes fueron tomados en cuenta para diseñar un plan curricular, enfocado a trabajar la memoria historia en la enseñanza de la historia reciente de Colombia.

La propuesta de carácter dialogante, retoma los aportes de los estándares y los lineamientos en ciencias sociales definidos por el ministerio de educación, desde una perspectiva crítica, creando nodos que articulen el conocimiento historiográfico y el narrativo frente a la comprensión de diferentes hechos, actores y lugares donde tuvo radio de acción el conflicto armado. Este es el escenario que se consideró propicio para la articulación de los intereses de los estudiantes.

Sobre su construcción se tuvo en cuenta la fundamentación teórica, los ejes conceptuales de los autores fueron la base para diseñar la propuesta curricular sobre la enseñanza de la historia reciente. Se denominaron estos aportes como “Fases” que tienen como fin generar didácticas específicas para enseñanza de la historia reciente en grado noveno de educación básica.

Es decir, la transformación de la práctica es el enlace entre los intereses de los estudiantes, las preocupaciones de los maestros por la pertinencia de los aprendizajes en aras de contribuir a la formación de subjetividades políticas en entornos de violencia sociopolítica. Esto contribuye a generar una valoración de la producción narrativa de los estudiantes, frente a los acontecimientos violentos del país donde el papel de las emociones devela un posicionamiento crítico frente al pasado y hacia el futuro.

El paso a seguir se focalizó en implementar el diseño del plan curricular, enfocado a trabajar la memoria historia en la enseñanza de la historia reciente de Colombia que, logró generar en los estudiantes un conocimiento e interés de la historia reciente del país, evidenciados en las narrativas fue el espacio de encuentro de las voces, de las emociones como de ira, indignación, esperanza, reflexión y crítica.

El desarrollo de diferentes estrategias pedagógicas aplicadas en los tres colegios, permitieron transformar la experiencia de los estudiantes al momento de abordar a la enseñanza de la historia en la escuela, pues inicialmente cuestionaban que no era importante, aburrida, sin sentido.

Pero una vez, puesta en práctica las actividades planeadas por el grupo investigativo (cine foros, audio foros, galerías de la memoria, cuentos, caricaturas, narraciones de víctimas, documentales), cada una de ellas con propósitos de reflexión, análisis y contextualización de aquellos hechos del pasado y con objetivos claros al buscar una formación de estudiantes críticos, analíticos permitieron que relacionen ese pasado con su propio contexto en la actualidad.

Una de las riquezas de la implementación de este plan curricular, fue la generación de una gran motivación por la asignatura y las temáticas planteadas, pues se observó una gran

conexión entre el estudiante, la asignatura y el maestro, esto dado por las diferentes formas de abordar estos temas, no actividades novedosas, pero si con acciones claras que cumplen a unos objetivos de la clase, hecho que arrojó un gran interés, por saber más, por indagar, una preocupación por nuestra historia, llevándolo hasta un proceso de eticidad, al expresar el estudiante que esto lo debe saber mi familia, no se puede volver a repetir muchas acciones y situaciones del pasado.

La implementación del plan curricular permitió generar en los estudiantes no solo procesos cognitivos; sino también ejercicios de alteridad y emocionalidad que los llevo a desarrollar subjetividad política. En este recorrido, se logró analizar los resultados de la implementación del plan curricular para visibilizar los rasgos de una subjetividad política en los estudiantes.

En este momento se realizó un cuestionario de cierre para dialogar con las percepciones de los estudiantes frente a ese acercamiento con la historia reciente. Vale la pena destacar a nivel investigativo el análisis de la riqueza sígnica de las opiniones de nuestros estudiantes y reconocer las conexiones que realizan entre el conocimiento (historia reciente) y el interés frente al manejo de metodologías que acercaron al estudiante para lograr comprender ciertos detalles en la configuración del conflicto armado. Los jóvenes lograron resignificar los imaginarios sobre el conflicto armado y la violencia sociopolítica en el país.

También se encontraron, limitaciones en lo temático, frente al desarrollo de las categorías de género, niñez y adolescencia, es decir, se centraron en la relación hecho histórico- violencia sociopolítica, para reconocer los impactos, las manifestaciones de esa violencia y como ella afectaba la subjetividad, su percepción del mundo, tiempo presente y futuro desde la voz de poblaciones más específicas.

Los docentes también se ven afectados por las nuevas narrativas; esto hace que resignifiquen sus imaginarios, generen más empatía con los estudiantes y mejoren sus procesos de enseñanza.

El análisis de narrativas por parte de los estudiantes nos da elementos de comprensión de la práctica pedagógica como un agente de las subjetividades e inclusive, valorar altamente la producción narrativa, generaría nuevas formas de evaluar, de vincular la experiencia como nodo en la enseñanza de las ciencias sociales, donde las voces de todos y todas se vinculen al proyecto de narrar y reconstruir la lectura de la historia, claro está, con perspectiva de futuro.

TERCER MOMENTO: REFLEXION SOBRE LAS INICIATIVAS ESCOLARES DE MEMORIA

8. La Escuela como agenciadora de las subjetividades políticas:

En este apartado, se realiza una aproximación a la pregunta que orientó el proyecto de investigación y que buscó comprender ¿Cuál es el aporte de la enseñanza de la historia reciente en la formación de sujetos políticos? En el desarrollo de los aportes, se formuló una pregunta clave que justifica la necesidad de proponer el Centro de Memoria Escolar como dispositivo de apertura a nuevas formas o ejercicios públicos de educación ética memorial del pasado y sus aportes para la construcción del futuro del país.

Cuando se habla de la memoria histórica como apuesta pedagógica, se retoma los aportes de Apple (1999) en cuanto se observa la escuela como dispositivo de reproducción social económico y político de las relaciones de poder, que puede reevaluar sus prácticas de enseñanza tradicional de la historia, que denotan criterios de exclusión y hegemonía en el aula traducidas en la reproducción de la memoria de los héroes, las efemérides de las fechas patrias y la exaltación de las vidas de hombres ilustres por sus aportes a la construcción de la nación-república en Colombia.

La apuesta pedagógica dentro de la investigación considera que la escuela se debe transformar desde el ámbito de la enseñanza de las ciencias sociales, para que lea su momento histórico y reevalúe la apertura a nuevas narrativas, que brinden como posibilidades al sujeto político estudiante, miradas sobre el pasado de donde se extraigan lecciones, que otorguen a la subjetividad la posibilidad de leer a las víctimas, a los actores de la historia reciente y reconocer la importancia del derecho a vivir, narrar, existir a pesar de las diferencias que atraviesan nuestra realidad como país.

Al hacer nuevas lecturas del pasado se agencian estructuras de recordación en los diferentes marcos de la memoria tal como se ha dicho anteriormente siguiendo a Halbwachs (2004) en este punto, la escuela dentro de nuestro proyecto se configura como una institución social que activa los recuerdos y promueve la visibilización de hechos que han sido olvidados.

Abordar la enseñanza de la historia, implica establecer saberes históricos que otorguen marcos de sentido a nuestros estudiantes para reconocer la complejidad de la violencia sociopolítica y les permitan construir elementos de identidad, promoviendo la sensibilidad, a través del encuentro de emociones que se evidencian en las narraciones de este nuevo sujeto político que reconoce los hechos del pasado, los resignifica y establece relaciones éticas reconociendo a las víctimas de la violencia en el país. De esta manera, se puede realizar nuevas lecturas de los acontecimientos del pasado, para realizar una comprensión reflexiva y crítica.

El establecer una enseñanza desde la historia reciente en jóvenes escolares, es sumamente interesante porque permite la reflexión y la crítica del contexto de estos acontecimientos y ello lo llevan a establecer acciones de eticidad, cuando cuestiona y comparte a sus amigos y familiares aquello que sucedió y no debe volver a repetirse. En el marco del proyecto, se propendió por la necesidad de preguntar ¿qué ha vivido Colombia en ese pasado? (ver capítulo 2, numeral 2.1).

Además, es una opción pedagógica porque genera en los estudiantes motivación por entender ese pasado, interés por los hechos presentes, mediados por actividades en el aula que activan esos recuerdos y confrontan los olvidos, para poderlos pasar por el tamiz de la racionalidad y extraer lecciones de afrontación de la realidad.

El proyecto reconoce la memoria ejemplar desde sus bases, una demanda de justicia, es decir cómo el recordar se constituye en una forma de dignificar las voces de las víctimas. En el aula, estas voces y experiencias ingresan bajo la forma de narrativas y en ese encuentro con el saber histórico y la emocionalidad del estudiante, se generan nuevas lecturas del pasado. La memoria ejemplar, también se apoya en el deber de memoria, en recordar el pasado como el tránsito para construir una expectativa de futuro, para que aquello que generó dolor permita la construcción de lecciones de aquello que no debe volverse a repetir.

La memoria ejemplar, genera la reflexión sobre el uso de la memoria frente a los usos del presente y a los olvidos de la historia tradicional. Cuando se construyen narrativas, los sentidos en nuestros estudiantes sobre el pasado, ampliaron su plano ético, que dio movimiento de la indiferencia o desconocimiento del pasado, hacia un interés por el reconocimiento de las causas de nuestro conflicto y de cómo se generan lecciones para la no repetición.

El acto de recordación, se constituye en un aporte para la formación que tiene como plataforma el desarrollo de memorias ejemplares, aquellas que nos brindan lecciones sobre la afrontación del dolor, la persecución, la ausencia, es decir, de aquellas situaciones propias del conflicto armado colombiano.

Es pertinente identificar referentes éticos en el reconocimiento del dolor, que vía enseñanza de la historia reciente, se consolida como un nodo o en palabras de Arendt un encuentro y es ahí, donde se abren nuevas formas de entrar en relación con el pasado y así configurar marcos de sentido que contribuyan a una formación crítica, en donde el estudiante y su voz tienen cabida en la lectura de pasado y en el aprendizaje de las memorias ejemplares.

En el ámbito de los aportes de la escuela en la formación de subjetividades políticas hay que retomar a Rubio (2007) quien nos dice que: “Lo recordado es portador de una comprensión y eticidad, que viene a tensionar la escritura de la historia respecto de la

definición, de que recordar, a quienes recordar, como recordar y para que recordar” (p.168), es decir, que el sujeto que recuerda es un sujeto formado en la eticidad de lo recordado, y este es el lugar de encuentro con los propósitos de la escuela frente a la lectura del pasado.

Frente al papel de la memoria de la violencia sociopolítica, Sánchez menciona que:

Nuestra memoria no se refiere a una guerra lejana. Podríamos decir, nuestra memoria es un recuerdo del presente. Y en ese sentido, la memoria se configura como un dispositivo eficaz para cuestionar el aquí y el ahora e inventar el futuro inmediato. (Sánchez, 2016. p.5).

La propuesta presente, se concentró en identificar como desde la enseñanza de las ciencias sociales, se contribuye en el contexto de la cultura de paz en la formación de subjetividades políticas que vía dispositivo de la memoria generen unas lecciones éticas sobre la recordación y la construcción de una idea de futuro, más que de una apología al dolor y sufrimiento.

Ahora bien, el aula no puede dar respuesta únicamente desde lo curricular, en palabras de Sánchez (2016):

El ejercicio público de hacer memoria es por esencia una práctica de ampliación democrática y una herramienta de construcción de paz. Hacer memoria es darle presencia a una voz, una situación, un pendiente o una

solución. Se trata de hacer memoria hoy no solo para una paz posible sino para impulsar la transformación del presente y la invención del futuro. (p.5).

Dicho ejercicio, invita a la escuela a reconocer nuevos escenarios de intersubjetividad en donde se haga el tránsito de los aportes de la memoria del pasado reciente hacia un futuro de paz como la base de la existencia y comprensión de nuevas narrativas sobre la realidad, la indiferencia frente a los múltiples rasgos del conflicto armado colombiano. En otras palabras un nuevo futuro.

Para consolidar esa ampliación desde la escuela nos surge el siguiente interrogante: ¿Cómo se pueden abrir las fronteras de la escuela hacia el reconocimiento de nuevos escenarios de la recordación que contribuyan a la educación memorial y ética sobre la historia y el futuro del país?

CUARTO MOMENTO: PROPUESTA DE CENTRO DE MEMORIA

9. Un Centro de memoria para y desde la escuela. Esbozo de una propuesta

Centro de memoria escolar: una propuesta de la historia para no olvidar

El último momento del segundo ciclo, fue pensado para proponer la creación de un Centro de memoria que surja desde la escuela. En este caso, que sea el resultado del trabajo mancomunado de los Colegios Distritales, el Porvenir, Japón y Cundinamarca.

¿La enseñanza de la historia reciente sólo debe hacer un tránsito por el aula? Se considera que no. Aquí se configura, un escenario que puede aportar a nuevos campos de análisis epistémico frente al papel de la enseñanza de la historia en la construcción de subjetividades escolares.

Como grupo de trabajo se consideró, importante generar centros de memoria en nuestros colegios. El siglo XX fue el epicentro de graves confrontaciones; las guerras mundiales, la guerra civil española, la guerra fría, las dictaduras latinoamericanas, entre otros hechos que reflejan una sistemática violación de los Derechos Humanos. Dicho de otra manera, luego de tanta barbarie se hizo necesario buscar resarcir a las víctimas, escuchar sus relatos y en cierto modo repararlas moralmente.

Como resultado, varios países como Alemania, Sudáfrica, Argentina y Chile han tomado la iniciativa de crear Centros de Memoria con el fin de reparar a las víctimas de la guerra, escuchar sus narrativas y esclarecer la verdad sobre diversos acontecimientos. Su objetivo principal, es dar a conocer la importancia de crear una cultura de la paz; donde se respete la diferencia y no se olvide lo ocurrido para así, garantizar la no repetición de hechos que van en contra de la dignidad humana.

Colombia, después de varios años de conflicto armado que ha dejado miles de muertes, desplazamiento, violaciones, reclutamiento forzado y desapariciones no podía ser ajena a este tipo de iniciativas. Por tal razón, con la Ley 1448 de 2011 se establece la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica cuya finalidad era conseguir material documental, testimonial y oral de las personas vulneradas.

Por esta razón, se han establecido en el país varias iniciativas para construir memoria:

- 4 vidas, el documental – Nariño
- Abracitos nasas resguardo indígena de huellas Caloto - Cauca
- Aquí estamos memoria de la discapacidad en el conflicto armado en Colombia - Antioquia, Arauca, Bogotá, Caquetá, Chocó, Cauca, Huila, Meta, Santander, Norte de Santander, Valle del Cauca. Cesar, Tolima.
- Bosmevisan - Meta
- Casa de la memoria histórica de Samaná - Caldas
- Comisión de la Verdad Ambiental – Antioquia, Santander

- El vuelo del fénix - Antioquia
- Etnohistorias de Cerro Tijeras - Cauca
- Festival del Río Grande de la Magdalena - Bolívar
- Fortalecimiento de la guardia escolar - Cauca
- Galería Viva - Antioquia
- Iniciativa interétnica de memoria desde las mujeres del norte del Cauca - Cauca
- Intercambio de experiencias de memoria histórica de mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado - Meta
- "Intervención con personas vinculadas al conflicto armado interno colombiano en proceso de reintegración: una mirada a través del clown" - Tolima
- Memorias que renacen del municipio de Carepa - Antioquia
- Ojalá nos alcance la vida - Antioquia, Cundinamarca
- Piedras en nuestra memoria parque Las Cruces - Guajira
- Proceso de abrazitos de los niños Nasa - Cauca
- Proyecto interactivo "Las víctimas del conflicto, sujetos protagónicos de un cambio para Colombia". – Quindío
- Reconstrucción de la memoria histórica del reinado del río trans de chaparral - Tolima
- Recuperación de la Memoria a través de la comunicación y el arte: Semillero de reporteros. - Cauca

- Recuperación de la memoria y la dignidad de las víctimas de crímenes de Estado. - Caldas
- Ruta turística de memoria histórica por el oriente de Caldas y Magdalena medio para conocer algunas realidades de las familias campesinas y algunas causas del conflicto en su territorio. – Quindío, Caldas y Caquetá.
- Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla - Nariño
- Títeres con memoria – Cundinamarca

Las anteriores iniciativas, pretenden mostrar la aguda violencia y permanente violación de Derechos Humanos en Colombia a través de documentales, pinturas, tejidos, fotografías, entre otras; referentes a la discriminación de la comunidad LGTBI, la desapariciones, las comunidades indígenas víctimas del conflicto armado y del maltrato de los gobiernos hacia su cultura, crímenes ambientales, el desplazamiento forzado, la descripción de pueblos y culturas, la pérdida del territorio de algunas comunidades, la exclusión, la violencia contra las mujeres, las masacres y los crímenes de Estado.

Si bien, a través de dichas iniciativas se pretende rescatar el papel de la memoria se consideró que hace falta difusión y que es complejo obtener información directamente de la fuente. Después de buscar diferentes experiencias, la investigación se centró en tres estudios que se dan desde la escuela: El Centro Educativo Distrital La Giralda ha diseñado un proyecto transversal con las áreas de ética, artística, filosofía y humanidades sobre las masacres del Salado y Bahía Portete en donde a partir de la integración curricular ponen en

escena lo ocurrido a través del aporte que cada área hace. Esta idea fue invitada a la Feria del libro 2018 para ser expuesta en público.

Otra propuesta, muy interesante es la desarrollada en un Colegio de Restrepo Meta que tiene un museo de la memoria llamado Matapita, en donde por medio de un trabajo mancomunado los docentes están empoderados del trabajo de la memoria colectiva de la comunidad y de la Institución. Finalmente, se encontró la experiencia de Samaniego (tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla) en donde se busca mantener la identidad y rescatar la memoria histórica del municipio y las víctimas. Es un museo escolar de la memoria hecho por los estudiantes.

No obstante, de haber encontrado experiencias se considera que son aisladas y de difícil acceso a su información. A pesar de existir una red nacional de maestros por la memoria y la paz no hay una difusión generalizada y no existe un proyecto de un Centro de memoria implementado desde la escuela, lo más parecido son los museos. Sin embargo, ellos se concentran en temas concretos, pero no recogen toda la historia reciente del país. De ahí, la necesidad de proponer la creación de un Centro de Memoria como iniciativa de los Colegios de la investigación. Para tal fin, se buscará el patrocinio de las direcciones y alcaldías de locales de donde se ubican nuestros colegios.

Del mismo modo, se cuenta el apoyo del Centro Nacional de Memoria y el aval de la legislación existente; Ley de víctimas y la Catedra de la paz.

Este Centro necesitaría de un espacio para hacer el debido montaje físico, pero también un sitio web que permita subir toda la información teórica y conceptual sobre la memoria histórica del país. Se contempla que la parte virtual sea interactiva para lograr captar la atención del público y hacerla más innovadora. Para hacer realidad esta propuesta, se ha dialogado con las direcciones y alcaldías locales de las tres localidades. Al igual que, con la Secretaria de Educación de Bogotá.

Figura 19. Ejes de Fundamentación Del Centro de Memoria Escolar



Elaboración propia.

Como grupo construimos la figura para ilustrar los pilares de un Centro de Memoria Escolar que se proyecta implementar de forma física y en un sitio web. El primer eje, que hace parte de esta propuesta es el de la historia reciente, dado que como una iniciativa surgida de las preocupaciones de maestros de ciencias sociales, se considera que la enseñanza de la historia debe entrar en dialogo con la dinámica de los hechos, sus afectaciones y fundamentos.

Es una reflexión desde la escuela sobre la enseñanza de las ciencias sociales. El segundo eje se denominó pedagogías de la memoria, que consiste en hacer un abordaje pedagógico en enclave con las didácticas. Aquí surgen las actividades que como activadores del recuerdo, generaran narrativas en la comunidad educativa que se vincule al centro de memoria escolar.

El tercer eje se ha denominado, redes de iniciativas de memoria escolar (REDIME) que hace parte de la apertura del centro a otras comunidades escolares, organizaciones de víctimas, defensores de derechos humanos, universidades, facultades de educación, para poder generar nuevas narrativas frente al pasado-presente, trabajo memorial- comunitario. Estas experiencias tendrán el propósito de poder sistematizar sus experiencias y dar un soporte más riguroso frente al papel de la escuela en las aportaciones del campo de análisis frente a la relación memoria, escuela, subjetividad política.

Frente a los requerimientos logísticos- organización la creación del centro de memoria escolar estaría proyectada de la siguiente manera. En primer lugar, un montaje físico; sería un espacio en donde se promueva la cultura de la paz, el respeto y la participación. Es decir, se contaría con espacios en donde se adecuarían escenarios para difundir lo acontecido en el país en los últimos años; se abordaría la historia reciente del país o situaciones que se relacionen con la defensa y promoción de los derechos humanos.

De igual manera, se contaría con material documental (videos, canciones, fotografías, textos, periódicos, informes, entre otros) con el que se trabaje la memoria individual, colectiva e histórica. Así mismo, se expondrían las diversas experiencias de memoria trabajadas en las localidades (Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar). Más aun, se organizarían eventos culturales en donde los estudiantes muestren sus talentos (grafiteros, raperos, circos por la paz, obras de teatro, poesía, videos hechos por los estudiantes, etc.).

En cierto modo, se presupuesta vincular a la comunidad educativa en dos frentes

- Organizaciones de víctimas directas del conflicto armado colombiano, porque en las tres localidades mencionadas confluye mucha población desplazada. Y ello nos permite identificar el trabajo de resignificación del conflicto y de cómo se genera una perspectiva de futuro en Colombia; y evitar a toda costa la revictimización- estigmatización de las mujeres y hombres, niños y niñas, y exaltar su aporte en la recordación para la construcción de futuras iniciativas.

- Estudiantes y maestros de otras instituciones de Bogotá: es decir el centro debe permitir el diálogo de experiencias de otras instituciones frente a los trabajos de memoria escolar sobre la historia reciente, teniendo en cuenta que en el rastreo de experiencias, hay nula información sobre iniciativas escolares de memoria – historia reciente, lo que denota que hay un espacio potente para congregar otras apuestas y empezar a dar respuesta a los desafíos de la formación en derechos humanos, memoria eticidad, alteridad. No es hacer una apología al pasado, es de alguna manera pensarnos el futuro de la escuela en la construcción de paz. En segundo lugar, se planea crear un sitio web que tenga los siguientes componentes:

Pedagogías de la memoria, historia reciente del país y redes de iniciativas de memoria escolar (REDIMES). Este espacio, se proyecta como un campo interactivo. Es decir, se subirá toda la parte conceptual de la historia reciente del país, las experiencias de otras instituciones y de esta manera las personas que ingresen podrán desarrollar actividades encaminadas a evocar lo acontecido en el país y no olvidarlo.

Bibliografía

- Alonso Parra, S. (2014). Experiencias Pedagógicas que Promueven la Memoria Histórica en España y Argentina como Referente para la Reparación de las Víctimas en un Proceso de Reconciliación Nacional Colombiano. Villavicencio, Meta, Colombia: Universidad Nacional Abierta y A Distancia -UNAD-
- Angarita Tapiero, B. (2014). Los Procesos de Formación Política en la Escuela y Configuración de Cultura Política. 49(2), 177.
- Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo (Vol. 101). Ediciones AKAL.
- Arana, R., & Guerrero, I. (2013). Conflicto y violencias en Colombia. Ediciones Uninorte, 9-31. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4794182>
- Arendt, H. (1970). Sobre la violencia. México D.F.: 1969-1970. Serie cuadernos Joaquín Moritz.
- Arendt, H. (1992). Hombres en tiempos de oscuridad. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1999). Crisis de la república. Madrid: Taurus.
- Arias Gómez, Diego H (2015) Artículo de revista La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6079818>

Arias Gómez, Diego H. (2015) Artículo de revista La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible.

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/3158/2793>

Aróstegui, J. (1994). Violencia, Sociedad y Política: la definición de la violencia. 1-39.

Bermeo Osorio, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: La experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. Revista Colombiana De Sociología, 40(1), 65. doi:10.15446/rcs.v 40n1.61953

Betancourt Echeverry, D. (2004). La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

Bisquerra, R., Gómez, J., Latorre, A., & otros. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid.: La Muralla, S.A.

Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. Política y Cultura, 9-33.

Bourdieu, P., & Chamboredon, J. C. PASSERON Jean Claude [1964]. Los Estudiantes y la Cultura.

Borges J.L (1944). Users.clas.ufl.edu. Retrieved 10 October 2017, from

http://users.clas.ufl.edu/burt/spaceshotsairheads/borges-funes_el_memorioso.pdf

Borrelli, Marcelo Carretero, Mario (2008) Artículo de revista Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?

- Burgos Acosta, J. J. (2009). Entre la reproducción y la resistencia del sistema político en la formación escolar
- Candamil Juanita, Samper Strauss Miguel, (2011). Diez Años de Políticas Públicas de Atención a Desplazados En Bogotá. Bogotá: Imprenta Distrital
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2006). Reconponer la memoria, pensar el conflicto. Cuadernos De Pedagogía, (362), 70-72.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2006). Reconponer la memoria, pensar el conflicto. Cuadernos De Pedagogía, (362), 70-72.
- Carretero, Mario Borrelli, Marcelo, (2006) Artículo de revista Reconponer la memoria, pensar el conflicto.
- Cavanna, F. y Cerri, L. (2009) Enseñanza de historia reciente en Uruguay: Pasado y laicidad en el juego de la identidad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3 (3) p. 99-112.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Basta ya: Colombia Memorias de Guerra y Dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). Experiencia de El Salvador para el conflicto colombiano. Colombia: Centro Nacional de Memoria Histórica. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/experiencia-de-el-salvador-para-el-conflicto-colombiano>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Un viaje por la memoria histórica: Aprender la paz y desaprender la guerra. Bogotá, CNMH

- Comisión para el Esclarecimiento Histórico (1999) Guatemala Informe Guatemala, memoria del silencio. Oficina de Servicios para Proyectos de las Naciones Unidas (UNOPS). Guatemala: Servigráficos S.A. Disponible en:
http://www.undp.org/content/dam/guatemala/docs/publications/UNDP_gt_PrevyRecu_MemoriadelSilencio.pdf
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (Colombia). Área de Memoria Histórica. (2013). ¡ Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Contraloría de Bogotá. (2007). Contraloría de Bogotá. Obtenido de Contraloría de Bogotá:
<http://www.contraloriabogota.gov.co/intranet/contenido/informes/Sectoriales/Subdireccion%20de%20evaluacion%20sectorial/Atencion%20a%20poblacion%20en%20situacion%20de%20desplazamiento.pdf>
- Cortes, A. (2014) La subjetivación política como efecto de gobierno. Aspectos teórico-metodológicos a propósito de pensar de otra manera la ciudadanía EN Díaz Gómez, A., Vommaro, P., y Piedrahita Echandía, C. (2014). Acercamientos metodológicos a la subjetivación política. Buenos Aires: CLACSO.
- Cortes, A. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984-2004(Tesis Doctoral). UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL U P N, Colombia.
- De Amézola, G. (2013) Informe Una Historia Incomoda. La enseñanza escolar de la historia del tiempo.

- De Amézola, G., y D'Achary, C. (2009). Memorias para armar. las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias del conurbano bonaerense. *Quinto Sol: Revista De Historia Regional*, (13), 153-175.
- Delgado-Salazar, R. (2011). Educación para la ciudadanía desde la acción colectiva. *Magis: Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(7), 201-210.
- Díaz Nagles, M. A. (2011). Cultura política y juventud: el papel de la escuela en la formación política de los jóvenes. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10554/7768>
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, 6(6), 267-293.
- Echeverry Velásquez, M. L. (2011). Formación ciudadana y escuela una mirada desde la ciudadanía democrática. *Prospectiva*, doi:10.4324/9780203052426
- Efron, L., y Flores, M. C. (2012). ¿Memorias de una nación reconciliada? Reflexiones en torno a la transmisión de la historia reciente en la Sudáfrica posapartheid. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, (16), 39-53. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4484295>
- Elliot, J. (2005). *El cambio Educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2005). *Investigación Acción Educativa*. Madrid: Morata.
- Esteban, J. H. G., y Pardo, P. R. (2000). La representación infantil del mundo social en el aula de clase: las nociones sociales. Instituto de Estudios e Investigaciones Educativas.
- Foucault, M., & del Sujeto, H. (1994). Editorial la Piqueta. *Hermenéutica del Sujeto*.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi.

Giroux, H (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico

<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

GMH. ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013

Goethe, J. W. V. (1981). Fausto. México, Editores Mexicanos Unidos.

González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: Una mirada a la propuesta oficial. Quinto Sol: Revista De Historia Regional, 16(2), 1-24.

González, M. P., y Págs., J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: Conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. Historia Y Memoria, (9), 275-311.

González, Paula Pagès, Joan (2014) Artículo de revista Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas.

Gosaín, J (9 diciembre de 2016) Corrupción: el cáncer que más se propaga en Colombia. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com>.

Grass, L. (2009). Curriculum y memoria. Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente. F@ro: Revista Teórica Del Departamento De Ciencias De La Comunicación Y De La Información, 10, 1-8.

- Grassi, L. (2009). Curriculum y memoria. Las políticas educativas en la construcción de las representaciones sobre el pasado reciente. *F@ro: revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, (10) Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3095909>
- Halbwachs, M. (2004). *La Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Halbwachs, M., & Namer, G. (2004). *Los Marcos sociales de la memoria*. Rubí: Anthropos.
- Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw Hill.
- Herrera Cortes M.C. Ortega P, Cristancho J, Olaya V, (2014) Trazos sobre una pedagogía de la memoria. En *Memoria y formación: Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional
- Herrera Cortes M.C. Ortega P, Cristancho J, Olaya V, La enseñanza de la historia reciente sobre violencia política: entre transmisión e innovación. En *Memoria y formación: Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*
- Herrera Cortés, M. C. (2014). *Memoria y formación: Configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016) Artículo de Investigación *Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina*.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria (Vol. 1)*. Siglo XXI de España Editores.

Jelin, E., y Lorenz, F. (2004). Educación y memoria: la escuela elabora el pasado. Siglo XXI De España Editores. Retrieved from

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=3936>

Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales En Jiménez, A y Torres, A (Eds.) La práctica investigativa en ciencias sociales. Bogotá, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>

Jiménez, A., Infante, R., y Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Austin, Tex: s.n.

Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la Enseñanza, la investigación - acción en la formación del profesorado. Barcelona : Martínez Roca, S.A.

Latorre, A. (2005). La Investigación Acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Ley 1448 de 2011. (2011). Alcaldiabogota.gov.co. Retrieved 5 August 2017, from <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043>

Ley 198 de 1995 (julio 17). (1995). Alcaldiabogota.gov.co. Retrieved 1 August 2017, from <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=319>

Ley 975 de 2005. (2005). Alcaldiabogota.gov.co. Retrieved 9 August 2017, from <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17161>

Meza, V. D. (2017). Reflexiones sobre las campañas políticas publicitarias, un despertar académico. e-ikon, 3(3), 49-59.

Mosquera, F., y Sarmiento, J. (2015). Conflicto, Postconflicto Y Experiencias En Educación Para La Paz En Centroamérica (Pregrado Licenciatura). Pasantía Maestría De Paz -De La Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Nacion, L. (2017). "No hay que confundir memoria con historia", dijo Pierre Nora. Lanacion.com.ar. Retrieved 9 October 2017, from <http://www.lanacion.com.ar/788817-no-hay-que-confundir-memoria-con-historia-dijo-pierre-nora>

Neira Uneme, Ángela Virginia - Autor/a, Albadán, P. -. A., Peralta Guachetá, Blanca María - Autor/a, Huérfano Méndez, Jorge Arturo - Autor/a, Panqueba Cifuentes, Jairzinho Francisco - Autor/a, Ríos Rincón, Sandra Marcela - Autor/a, Cortés Salcedo, Ruth Amanda - Autor/a. (2012). Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Bogotá- Colombia: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nora, P. (2009). Los lugares de la memoria. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Ortiz Jiménez, W. (2012). Violencia Política en Colombia. Paradojas e Institucionalización de una disfunción. Civilizar, 129-142.

Osorio, J. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. Revistas.unal.edu.co. Retrieved 10 August 2017, from <http://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/61953/58262>

País, R. (17 de junio de 2015). Colombia es el segundo país con más desplazados internos. El Espectador, pp. 3

Passeron, P. B.-J. (1964). Los herederos, los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Pedagogía de las emociones para la paz Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Pollak, M., Gebauer, C., Oliveira Rufino, R., Tello, M., y Catela, L. (2006). Memoria, olvido, silencio. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Quintero Mejía, M., Sánchez Espitia, K., Mateus Malaver, J., Álvarez Vargas, C., y Cortés Salcedo, R. (2016). Pedagogía de las emociones para la paz (1st ed.). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Disponible en: [http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia de las emociones para la paz.pdf](http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf)

Rosa, Alberto; González, María Fernanda; Carretero, Mario. (2006) libro Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Información, S. d. (s.f.). Memoria Histórica. Disponible en: <http://www.sociedadelainformacion.com/19/memoriahistorica.pdf>

Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 15(1), pp. 163-175.

Sánchez, G. (2016). La memoria aliada para la paz. Revista Conmemora, 4 (ISSN- 2346-4046), 4-5.

Sosa, J. R. (2005). La Investigación Acción Educativa, ¿qué es?, ¿cómo se hace? Lima: Alí Arte y Publicaciones.

Stenhouse, L. (2004). La investigación como base de la Enseñanza. Madrid: Morata.

- Todorov, T. (2000). La memoria amenazada. Los abusos de la memoria,
<http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod3/Los%20abusos%20de%20la%20memoria%20Tzvetan%20Todorov.pdf>
- Torres, J. G. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis* 66., 183.
- Torres, J. M., & Valcárcel Torres, J. M. (2007). Conceptos de Conflicto Armado y Seguridad Jurídica. *Prolegómenos - Derechos y Valores*, 107 - 121.
- Zepeda, R., Aldana, C., y Velásquez, C. (2005) *Compartiendo Nuestras Experiencias*. Guatemala: UNESCO. Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192166s.pdf>

ANEXOS

ANEXO 1 INVENTARIO DE ACTIVIDADES

COLEGIO	ACTIVIDAD CINE FORO	OBJETIVO	CATEGORIA
EL PORVENIR SEDE B EL JAPON IED	<ul style="list-style-type: none"> Video conferencia de Jaime Garzón en la universidad del valle 	El objetivo de esta actividad era motivar la participación y liderazgo de los jóvenes en la sociedad, con el fin de formar el pensamiento crítico.	SUJETO POLITICO
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> Video Mouse Land 	Con este video se pretendía establecer relación con lo que ocurre en la historia política del país.	SUJETO POLITICO
EL PORVENIR SEDE B EL JAPON IED CUNDINAMARCA	<ul style="list-style-type: none"> Video hagamos memoria “El Bogotazo” Video del bogotazo Jorge Eliecer Gaitán. Fragmento de la película Roa 	Con este documental se buscó que los estudiantes tuvieran varios referentes de la situación política y con él se inicia el tema de la Historia reciente en Colombia.	VIOLENCIA SOCIOPOLITICA
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> Película cóndores no entierran todos los días 	Con esta película se inicia el tema de violencia en Colombia.	VIOLENCIA SOCIOPOLITICA
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> Video no hubo tiempo para la tristeza. 	Con este documental se le mostro a los chicos la importancia que tiene la memoria histórica en el país y por qué se debe emplear en la escuela.	MEMORIA
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> Video lúdica 	Con este cortometraje	CURRICULO

EL JAPON IED	macabrica	se dieron a conocer los diferentes actores del conflicto en Colombia y su accionar.	
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> • Video hagamos memoria “Gloria Cuartas” 	Esta narrativa dio a conocer diferentes perspectivas del conflicto en Colombia.	MEMORIA
EL PORVENIR SEDE B El Japón IED	<ul style="list-style-type: none"> • Colombia vive. 	Con este documental se hizo un recorrido histórico de la violencia de los últimos años en Colombia.	VIOLENCIA SOCIOPOLITICA
EL PORVENIR SEDE B CUNDINAMARCA	<ul style="list-style-type: none"> • Serie de videos “Basta ya, no más violencia” • No hubo tiempo para la tristeza. 	Por medio de relatos testimoniales se dio a conocer a los jóvenes sobre las diferentes formas de violencia perpetradas en el país en los últimos años.	VIOLENCIA SOCIOPOLITICA
EL PORVENIR SEDE B CUNDINAMARCA	<ul style="list-style-type: none"> • Video una apuesta por la esperanza. • Película, golpe de estadio • Película “la toma” 	Con este documental se hizo un recorrido por lugares que dejaron huella en la memoria de las víctimas del conflicto en Colombia, pero también sensibilizó sobre el rol que tenemos como sociedad civil para resistir las acciones violentas.	MEMORIA
	AUDIO FORO		
EL PORVENIR SEDE B EL JAPON	<ul style="list-style-type: none"> • Canción a quien engaña abuelo 	Con esta canción se propuso analizar el papel de la política en la cotidianidad de los campesinos colombianos.	SUJETO POLITICO

EL PORVENIR SEDE B EL JAPON IED CUNDINAMARCA	<ul style="list-style-type: none"> • Campesino embejucado • “Soy guerrillero”, adaptación de la canción “soy tolimense” 	Esta actividad buscó concientizar a los estudiantes sobre el papel que ha jugado la sociedad civil en el conflicto colombiano.	VIOLENCIA SOCIO POLÍTICA
	DIBUJOS		
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> • El súper héroe colombiano 	La indicación para realizar esta actividad fue pensar en un súper héroe para ayudar al país con súper poderes, logo nombre autóctono, decir contra que lucharía, etc.	MEMORIA
EL PORVENIR SEDE B	<ul style="list-style-type: none"> • Quién soy, de dónde vengo, para dónde voy. 	Con esta actividad se trabajó la memoria individual.	MEMORIA
	<ul style="list-style-type: none"> • Historias de vida 	Con esta actividad se trabajó la memoria individual.	MEMORIA
EL JAPON IED	<ul style="list-style-type: none"> • Caricatura. 	Los estudiantes al evidenciar los hechos ocurridos del pasado, en el documental Colombia viven, deben expresar sus emociones, pensamientos frente a estos acontecimientos, por medio de un dibujo o caricatura.	SUJETO POLÍTICO
EL PORVENIR	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografía humana 	Los estudiantes dibujaron su silueta y en ella ubicaron imágenes, ideas, sentimientos, emociones, lo que no le deja obrar como ciudadano, lo que	MEMORIA

		puede hacer por su país, lo que le produce indignación, etc.	
	GALERIA Y STAND		
EL PORVENIR	<ul style="list-style-type: none"> Galería de la memoria 	Con esta actividad se mostró de manera secuencial lo ocurrido en el país desde el bogotazo a la actualidad. Estuvo acompañada de elementos simbólicos relacionados con cada tema.	MEMORIA VIOLENCIA SOCIO POLITICA SUJETO POLITICO
EL JAPON IED	<ul style="list-style-type: none"> Pintura Humana 	Tres estudiantes se pintaron el cuerpo con el objetivo de representar su pensamiento frente a estos hechos de violencia, con el fin de hacer reflexión a los niños de cuarto y quinto de primaria.	MEMORIA SUJETO POLÍTICO
EL PORVENIR	<ul style="list-style-type: none"> Stand sobre la guerrilla, paramilitarismo, narcotráfico y crímenes de Estado. 	Se dividió al curso en 4 grupos, al azar se repartió la temática y cada uno preparo un stand en el cual ellos personificaron mediante un monologo lo más relevante de los personajes de cada tema. De igual manera se articularon como grupo y a través de elementos simbólicos contaron la historia de lo acontecido y la violación sistemática de Derechos	MEMORIA VIOLENCIA SOCIO POLITICA SUJETO POLITICO

		Humanos.	
	LECTURAS		
EL PORVENIR CUNDINAMARCA	¿Dónde está la franja amarilla? Tananomania en Colombia. Tomado del texto, la violencia en Colombia	Se analizó la lectura y se sacaron las ideas principales, los hechos más significativos, se hizo una reflexión sobre lo ocurrido en la historia de Colombia.	VIOLENCIA SOCIO POLITICA SUJETO POLITICO
EL PORVENIR	¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.	Se trabajó el prólogo y cada capítulo en clase haciendo grupos de discusión y reflexión.	VIOLENCIA SOCIO POLITICA SUJETO POLITICO
EL JAPON IED CUNDINAMARCA	cuentos	Los estudiantes elaboran un cuento de acuerdo a la temática de bogotazo, frente nacional y creación de guerrillas, como una actividad que ayude a la comprensión de las situaciones de esta época y observar ciertas posturas políticas de los estudiantes.	SUJETO POLÍTICO NARRATIVAS TESTIMONIALES
EL JAPON IED EL PORVENIR	talleres	Se realizaron diferentes talleres donde se explora la memoria individual, memoria histórica, la metodología de enseñanza, ideas sobre videos, y canciones, con el fin de detectar los cambios y reflexiones de los estudiantes de noveno frente a los temas y formas de enseñanza de este año con respecto a otros	MEMORIA CURRICULO SUJETO POLÍTICO

		años anteriores.	
--	--	------------------	--

ANEXO 2 MATRIZ DE ANALISIS 1-PRUEBA DE ENTRADA: (Detalle)

MATRIZ SOBRE LA EXPERIENCIAS DE LOS ESTUDIANTES PARA IDENTIFICAR LOS APRENDIZAJES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA														C3: Colegio Cundinamarca		H: Hombres		M: Mujeres	
														CATEGORIAS EMERGENTES					
														Categorías distales		Categorías Proximales		ANALISIS	
CATEGORIA	PREGUNTAS	CÓDIGOS	NARRACIONES																
		H1C2	Pues en las Ciencias Sociales de 6, 7 y 8 no fueron muy informativos respecto a la historia de Colombia, solamente nos daban guías.	Utilidad															
		H2C2	Fue malo porque el profesor siempre nos puso a copiar un libro y era sobre la revolución Francesa.	Monotonía															
		M1C2	Muy mala solo transcribíamos las guías y no entendíamos para que nos va a servir las Ciencias Sociales.	Sentido															
		M2C2	Yo diría que regular, no veíamos casi nada; prácticamente solo copiar y copiar y muy de vez en cuando había explicaciones.	Utilidad															
		M3C2	Fue malo, porque era solo de pasar de un libro al cuaderno y pues no aprendí nada, porque no explicaban el tema y uno solo transcribía.	Transcribir															
		H3C2	la experiencia no es agradable, nos ponían a repetir lo dicho en el libro o por el profesor.	Repetición															
		M4C2	Regular, porque prácticamente el profesor solo nos hizo transcribir de un libro y nunca nos enseñaba nada.	aclaración.															
		M5C2	Pues muy poca, porque la verdad enseñan por encima no enseñaban mucho. El profesor nos hacía transcribir de un libro y no explicaba nada.	Profundización.															
		M6C2	Aprendí, Me encantó y fue una gran experiencia.	sensaciones															
		M7C2	Ha sido bastante mala, porque siempre los profesores nos ponían a copiar de un libro al cuaderno y, el profesor no nos explicaba nunca.																

MATRIZ DE INICIO

MATRIZ CIERRE

ENSEÑANZA EXPERIENCIA

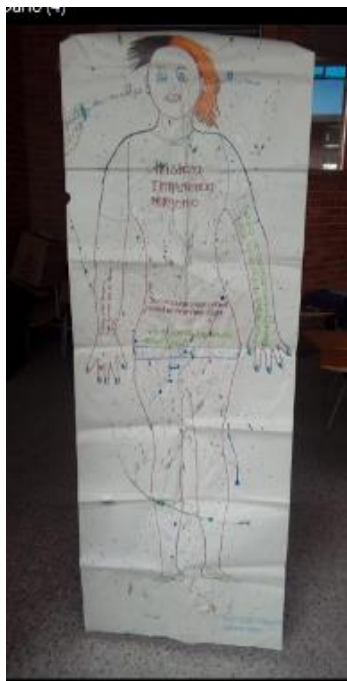
MEMORIA RECORD...

ANEXO 3 PLAN CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIO GRADO NOVENO, AGENCIANDO LA MEMORIA Y LA SENSIBILIDAD POLÍTICA EN LA ESCUELA									
ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA ESCUELA	ÁREA DE ESTUDIOS SOCIALES DE LA ESCUELA	TEMAS Y CONTENIDOS DE ESTUDIO	INDICADORES DE DESEMPEÑO	DESEMPEÑOS ESPERADOS	CONOCIMIENTOS ASPECTIVOS	DESEMPEÑOS ASPECTIVOS	DESEMPEÑOS ASPECTIVOS	DESEMPEÑOS ASPECTIVOS	DESEMPEÑOS ASPECTIVOS
Memoria y sentido de la historia	Historia	Problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia	Comprender los problemas de la historia
		Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
Luchas políticas por la memoria	Historia	Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
		Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
Memoria y sentido de la historia	Historia	Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
		Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
Luchas políticas por la memoria	Historia	Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
		Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
Memoria y sentido de la historia	Historia	Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
		Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
Luchas políticas por la memoria	Historia	Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria
		Historia y memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria	Comprender la historia y la memoria

* Es un instrumento pedagógico creado conjuntamente entre el CENAF y el MEN, con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Es un conjunto de materiales que permiten trabajar la memoria histórica del conflicto armado colombiano en el aula escolar, desde una perspectiva pluralista, lúcida, no dogmática, con enfoque diferencial y de acción sin darse, para contribuir a afianzar una cultura de paz.

ANEXO 4 CARTOGRAFIAS CORPORALES: DESDE EL MOMENTO QUE ME
CONOZCO SOY.





ANEXO 5 CONSTRUCCION DE NARRATIVAS



ANEXO 6 CONSTRUCCION DE NARRATIVAS

PRODUCCION DE NARRATIVAS POR MEDIO DE PREGUNTAS

GENERADORAS

Taller en clave de la memoria histórica

1. ¿Que hubiera pasado en Colombia sino hubieran matado a Jorge Eliécer Gaitán?
2. ¿Cuales crees que han sido las causas de los enfrentamientos liberales y conservadores en Colombia?
3. ¿El principal problema de Colombia es la guerrilla?
4. ¿Que impacto a tenido la violencia en la población civil colombiana?
5. ¿Quiénes son los actores del conflicto en Colombia?
6. ¿De que manera le ha agradado la enseñanza de la historia reciente de Colombia durante este año?
7. ¿Crees haber cambiado su pensamiento anterior a un nuevo pensamiento crítico a ser sujetos políticos?

Solución

1. pues el hubiera llegado a ser presidente y algo mejor hubiera pasado con Colombia, hubiera ayudado al pueblo a los campesinos, escucharía cada petición o reclamo para hacer una mejor Colombia eso creo, pero si no lo hubieran matado el lograría todo lo que el le prometió al pueblo los hubiera hecho crear más como país y logrado todos los objetivos.
2. puede ser por el poder o cuando el otro tenía el poder los otros tenían que hacer algo para ser mejor que el otro es algo como de quien tenía el poder para ser reconocidos y tener la fama o algo similar por tener el nombre de los mejores en algo para superar al mejor que el es una cosa todo un país y así nos en país y así no te digan por que sea uno o tener el poder.

ANEXO 7 CARICATURA



ANEXO 8 AUTOBIOGRAFIAS: ¿USTED NO SABE QUIÉN SOY YO?





ANEXO 9 GALERIA: HACIENDO MEMORIA EN EL PAÍS DEL OLVIDO















ANEXO 10 LAS VICTIMAS CUENTAN SU HISTORIA





ANEXO 11 VISITANDO LOS LUGARES DE LA MEMORIA











ANEXO 12 REPRESENTANDO A LOS ACTORES DEL CONFLICTO ARMADO



ANEXO 13 PRUEBA DE ENTRADA –DIAGNOSTICO

El objetivo es Identificar cuáles son los aprendizajes que los estudiantes de noveno grado tienen de la historia reciente de Colombia, en particular de la violencia sociopolítica y el conflicto armado

Cómo ha sido la experiencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales hasta grado octavo, en especial sobre la historia de Colombia?

¿Le gusta lo que enseñan en la clase de Sociales?

¿Qué hechos de la historia de Colombia recuerda?

¿Qué recuerda de la historia reciente de Colombia en el siglo XX y XXI?

¿Por qué en la historia de Colombia hay unos hechos que generan mayor recordación que otros?

¿De acuerdo con lo aprendido durante sus años escolares, explique con sus palabras que sabe de la historia de Colombia?

¿Ha escuchado relatos diferentes a los narrados en los libros de historia o las noticias sobre el conflicto en Colombia?

¿Le han enseñado la historia reciente colombiana y que entiende por historia reciente?

ANEXO 14 PREGUNTAS DE CIERRE

Preguntas de cierre

El objetivo es analizar los resultados de la implementación del plan curricular, para visibilizar los rasgos de una subjetividad política en los estudiantes.

¿Qué le llamó la atención sobre la enseñanza de la historia reciente de Colombia?

¿De acuerdo con lo aprendido ha cambiado su percepción sobre la realidad del país a partir del abordaje de la historia reciente?

¿Qué sentimientos le genera conocer la historia reciente del país?

¿Siente usted que con lo aprendido, puede contribuir a la transformación de la realidad del país?

ANEXO 15 CONSENTIMIENTO INFORMADO

Institución Educativa: _____

Municipio: _____

Yo _____, mayor de edad, [] madre, [] padre, [] acudiente o [] representante legal del estudiante _____ de _____ años de edad, he (hemos) sido informado(s) acerca de las fotografías tomadas en el ejercicio de la práctica educativa, la cual se requiere para que el docente de mi hijo(a) participe en la investigación de trabajo de grado de Maestría titulada “La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa” llevada a cabo en la Pontificia Universidad Javeriana.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mí (nuestro) hijo(a) en las fotografías, resueltas todas las inquietudes y comprendida en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en estas fotografías no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi (nuestro) hijo(a) en las fotografías, no implica recibir remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mí (nuestro) hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi (nuestro) hijo(a) no será publicada y las imágenes.
- Los docentes garantizarán la protección de las imágenes de mi (nuestro) hijo(a) y el uso de las mismas.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria.

[] DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO [] NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

Para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la en la investigación titulada “La escuela como agente de la memoria y las subjetividades políticas: una experiencia desde la investigación acción educativa “en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha:

FIRMA MADRE: _____ . CC/CE: _____
 FIRMA PADRE: _____ . CC/CE: _____

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL
 CC/CE: _____