



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

La experiencia docente como lugar de enunciación en la enseñanza de la historia y la memoria.

Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación

DIANA MARÍA GÓMEZ SEPÚLVEDA

Asesor(a)

Dr. Alejandro Pimienta Betancur

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín

2017

1 8 0 3



TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. Problematicación sobre la experiencia docente y la enseñanza de la historia y la memoria.	133
1.1. Lo que me moviliza	14
1.2. Consideraciones sobre mi experiencia docente	17
1.3. La enseñanza de la historia y la memoria: De los discursos ordenadores a las mediaciones de la experiencia.	24
1.4. El conflicto interno como mediador didáctico.....	33
1.5. Problema y preguntas de investigación.....	38
1.6. Objetivo General	41
1.7. Objetivos Específicos	41
1.8. La sistematización de la experiencia como método	41
1.9. Momentos del análisis de la experiencia: La sistematización.....	44
I. Los saberes previos	44
II. Haciendo la práctica docente.....	45
III. Interpretación y análisis	46
IV. Conclusiones	47



CAPÍTULO 2. Memoria y ciencias sociales escolares: Perspectivas teóricas y currículo.....	49
2.1 Los estudios de memoria: Dilemas emergentes en las ciencias sociales y las violencias del siglo XX.....	50
2.2. Acerca del “trabajo de memoria” en la escuela.	55
2.3. La enseñanza de la historia reciente: Entre la necesidad de la historia y el deseo del Nunca más.....	61
2.4. El currículo en ciencias sociales: Un saber interdisciplinario para la formación de ciudadanos competentes, democráticos y críticos.....	68
CAPÍTULO 3. Recorridos de una experiencia docente: preguntas necesarias sobre la enseñanza de la memoria y la historia en contexto	81
3.1. La malla curricular institucional como discursos ordenadores: Acercamiento al contexto.....	82
3.2. Los bocetos: Ideas y preguntas que acompañaron.....	87
3.2.1. El lienzo y los colores: Comienza a tomar forma el proyecto	94
3.2.2. El fondo y el tema: Experiencias que abrieron perspectivas.....	97
3.2.3. La importancia de los detalles: El Parque Explora y la lectura.....	112
3.2.4. Algunos retoques: El foro, el plegable y la conmemoración	118
3.2.5. La exposición: Aprendizajes alcanzados.....	122
CAPÍTULO 4. Las conclusiones: miradas en retrospectiva.	127
4.1. Discursos ordenadores y experiencia docente.....	127
4.2. Tensiones entre enseñanza de la historia y la memoria en el contexto escolar.	129
4.3. La experiencia docente como proceso de transformación.....	136
BIBLIOGRAFÍA	140



ANEXOS	150
Anexo 1: Respuesta por correo de Gloria Gaitán a María José Carvajal.....	150
Anexo 2: Línea del tiempo: Enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales.....	151
Anexo 3: Mapa de la vereda Pajarito.....	152
Anexo 4: Consentimiento Informado.....	153
Anexo 5: Ganadores de la Feria CT+I.....	154
Anexo 6: Otras imágenes.....	155
Anexo 7: Unidad Didáctica: La enseñanza de la memoria y la historia.....	156



TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: La problematización discursiva y experiencial de la investigación	32
Ilustración 2: La sistematización de experiencia y sus momentos	48
Ilustración 3: La experiencia docente	126
Cuadro 1: La experiencia como categoría de análisis	23
Cuadro 2: El conflicto social y armado como categoría de análisis	38
Cuadro 3: La memoria como categoría de análisis	61
Cuadro 4: Discursos ordenadores de la enseñanza de la historia de 1810 a 2015: énfasis y problematización.	79
Cuadro 5: La historia como categoría de análisis	80



AGRADECIMIENTOS

A Los estudiantes del grado 5°...fueron el punto de partida y llegada de esta investigación. Se convirtieron en el motivo que alentó día tras día la cotidianidad de la jornada escolar, desde su inocencia de infantes hasta sus travesuras, exhortaron las líneas que una y otra vez se reescribieron. Sus frases: “yo no entiendo” “cómo lo hago” “y para qué es eso” me dieron la oportunidad de reflexionar sobre mi práctica docente, hasta encontrar respuestas en ese momento o después. Gracias a ellos, fue posible cuestionar mi propia mirada adulta céntrica para escuchar sus voces... Extiendo los agradecimientos a los adultos mayores, por su paciencia y dedicación hacia las narraciones del pasado.

A mi madre... por el apoyo incondicional, estudiar en otro país y conocer otras formas de vida, fue una experiencia maravillosa.

Esteban...compañero que incitó este proceso en medio de lo complejo que resulta pensarnos la realidad. Sus comentarios abrumaron algunas veces el camino; pero también su apoyo daba fuerzas para continuar.

Teresila...a través de la academia gané una amiga, su disciplina y rigor eran ejemplo a seguir, entre los textos que leer y la vida por contar, surgió entre nosotras el complemento que hace posible la amistad.

La Cholita...Es posible levantarse muchas veces con el afán de alcanzar una meta. Los obstáculos en ese momento, hicieron más difícil el camino; pero en retrospectiva, fueron ellos mismos, los que nos aleccionaron para nuestro crecimiento personal. Este camino fue difícil, pues cambió las rutinas de vida y nos puso en disposición de exigirnos, si así lo elegimos.

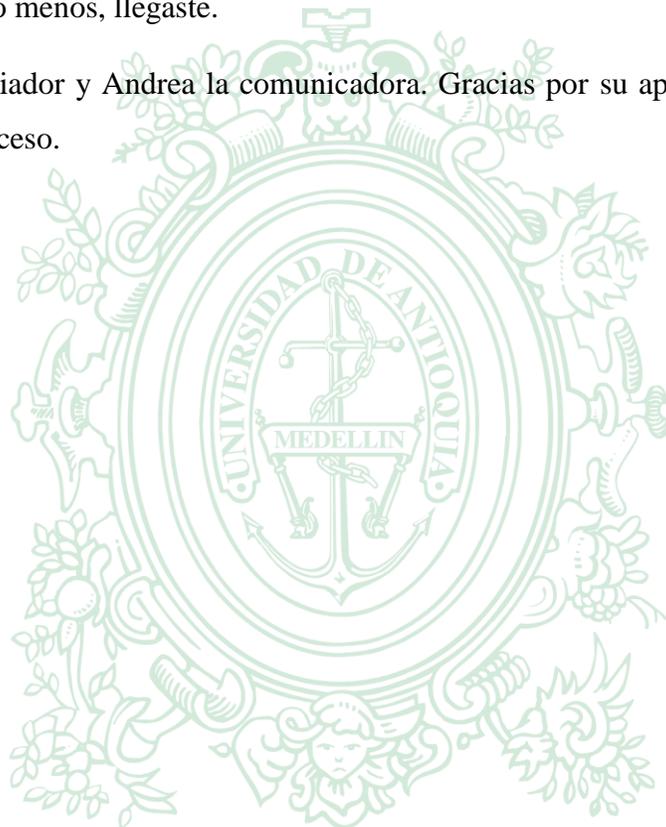


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Alejandro...Agradezco tu manera pragmática, inteligente y acogedora para asesorar. Lástima que llegaste tarde a este proceso, de lo contrario, hubiera logrado mayores aprendizajes; por lo menos, llegaste.

Alejandro el historiador y Andrea la comunicadora. Gracias por su aporte desinteresado y significativo al proceso.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



INTRODUCCIÓN

Memoria, historia reciente y conflicto, son teorizaciones que pueden problematizar espacios, temporalidades, recuerdos y olvidos, constituyendo una ruptura con el modelo de historia oficial, ya que recaba en esas otras versiones del pasado y el presente que han estado ocultas y estigmatizadas bajo los intereses de élites políticas y económicas. Para la escuela y los docentes, incorporar el tema de memoria, supone una doble preocupación: didáctica, en tanto los docentes desarrollan una serie de herramientas y apuestas para llevar a cabo el proceso de enseñanza; y normativa, a través de los marcos curriculares que establecen unos contenidos que han consolidado una memoria oficial bajo la invisibilización deliberada de la memoria de otros.

En el desarrollo de esta tesis, asumí esa doble preocupación para interpelar mis prácticas y el ejercicio de enseñanza de la historia, es decir, interpelar a la escuela misma. Me movilizaron necesidades que sentía en el aula y la búsqueda de opciones, quería explorar y concretar ideas. Algunas de ellas: generar interés por la historia, conocer diferentes versiones del pasado desde lo oficial y subterráneo¹, vivenciar la memoria y su oralidad a diferencia de la historia y la escritura, reconocer en los abuelos y abuelas una fuente de conocimiento, promover un pensamiento histórico, resignificar la historia y su legado en el presente, afianzar procesos de lectoescritura, acercarnos a la pluralidad del conocimiento en el tiempo, incorporar otras voces más allá del docente, llevar a cabo en últimas, un proceso de memoria e historia desde la básica primaria.

¹ Lo oficial hace referencia a una narrativa institucional, naturalizada en algunos casos, lo subterráneo (Pollak, 1996), contrapuesto a lo oficial, se ubica en espacios restringidos, que suelen permanecer invisibles por la fuerza, omisión o poder de la memoria oficial. Ambas versiones generan disputas o como lo nombra Jelin (2002), luchas por la memoria, que afloran con mayor intensidad en los momentos de crisis, donde buscan su transformación o reafirmarse.



Con dichos antecedentes, fue tomando forma esta investigación de maestría. El pretexto fueron las temáticas del 9 de abril de 1948, conocido como el Bogotazo y la toma y retoma al Palacio de Justicia, el 6 y 7 de noviembre de 1985, cuyos hechos además marcaron la historia reciente del país y por tal razón, hacían parte de los principales recuerdos de los abuelos y abuelas. En su desarrollo, el proceso de enseñanza adquirió mayor conciencia, pues la cotidianidad escolar y las complejidades que allí habitan, pueden situarnos en espacios carentes de reflexión y desesperanza frente a lo adverso del mismo sistema, sustrayéndonos de realizar prácticas mediadas por la reflexión y apertura. Este proceso rodeado de saberes, alegrías, cambios, asombros y rupturas, lo nombro como una experiencia, pues logró en mí una formación y transformación.

Esta tesis, recoge entonces las configuraciones y significados de una experiencia docente en ciencias sociales con dos grupos de quinto de básica primaria. El concepto de experiencia suele utilizarse en el ámbito educativo y en reiteradas ocasiones parece un adorno o muletilla del discurso; sin embargo, en este trabajo se acogieron precisiones conceptuales para llegar a definirlo como experiencia.

Ésta supone un acontecimiento en el sujeto y su exterioridad, no puede haber experiencia sin que haya efectos en la realidad del sujeto, por tal motivo, en ella afloran sensibilidades y pensamientos singulares. Larrosa (2006) explica que la experiencia tiene algo de incertidumbre, pues hay una apertura de lo posible, pero también de lo imposible, no puede captarse desde una lógica de la acción, sino desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo.

La experiencia como objeto de investigación, implicó una noción clara y crítica de lo subjetivo, para no exceder en pretensiones insulsas; llegando a reconocer desaciertos y logros, movilizándolo el quehacer docente hacia nuevas búsquedas y transformaciones, pues todo momento histórico así lo demanda, en dicho sentido, la experiencia en relación con la enseñanza de historia y memoria, fue singular, reflexiva, dialógica, sensible, subjetiva, externa, pasional y trascendente.



En el primer capítulo se presenta la problematización del objeto de estudio: la experiencia docente en relación con la enseñanza de la historia y la memoria. Inicio con el planteamiento del problema, en el cual se exponen las principales tensiones, como la transformación de la práctica docente en experiencia, la historicidad de la enseñanza de la historia, el lugar reciente de la memoria, escritura y oralidad, entre otras. Luego preciso la categoría de experiencia y la enseñanza de historia y memoria, como escenario teórico y práctico donde surgieron los principales interrogantes y desafíos en esta investigación. Concluyo con la memoria metodológica desde la sistematización de experiencias, la cual otorga sentido a las prácticas a través de la reconstrucción, reflexión e interpretación de los sujetos y su realidad, cuyos aprendizajes se traducen en la producción de conocimientos compartidos.

En el segundo capítulo se analiza la configuración del campo de análisis de la memoria desde la primera mitad del siglo XX y su ingreso en la escuela a finales del mismo, la cual obedeció a la necesidad de disponer de otros discursos pedagógicos frente a la hegemonía de la historia patria basada en próceres, personajes sobresalientes, escritura y memorización, invisibilizando de tiempo atrás, otros sujetos, colectivos y narrativas, los cuales siguen ocupando en muchos casos, el lugar del olvido y la estigmatización. Así mismo, esta historia fue gestada en el marco del proyecto de modernidad, basada en una idea de progreso, homogenización de ciudadanos y racionalidad, puesta en jaque por las diferentes guerras del siglo XX, los cambios en el modelo de producción y legitimación de otras formas de conocimiento social, lo que llevó a incorporar en la escuela, los nuevos campos de estudio de las ciencias sociales con el propósito de acercar y comprender las dinámicas contemporáneas y contribuir a la formación crítica de los sujetos. De hecho en Europa y algunos países de Latinoamérica, el nombre de historia y geografía como área del currículo, cambia o complementa su nombre por el de ciencias sociales.



Más adelante, se exponen los argumentos respecto a la historia reciente en la escuela, cuya temporalidad se expresa en la simultaneidad de testimonios escritos y orales, así mismo, considera con base en los largos periodos de violencia y sus efectos palpables en el presente, que éstos no se repitan, bajo la premisa del nunca más, exigido por las víctimas y la sociedad, dentro de los marcos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. El pasado tiene una carga problemática en el presente por las versiones encontradas, así como una carga emocional y política muy fuerte; sin embargo, en la escuela está el deber de conocerlas y tramitarlas, citando a Todorov (2000), cuando expresa que la recuperación del pasado es indispensable; pero no significa que éste deba regir el presente, sino que el presente hará el uso que prefiera.

Luego continuó con algunas precisiones conceptuales sobre el currículo en ciencias sociales, comenzando con las funciones de la historia en la consolidación de nación, hasta la figura de ciencias sociales y el modelo actual de competencias. Finalizo con un análisis de la malla curricular de la I.E. Alfonso Upegui Orozco, la más cercana y de mayor incidencia en la práctica escolar, estableciendo con ésta, diálogos y tensiones en relación con el objeto de estudio.

A partir de la escritura reflexiva, el tercer capítulo da cuenta de la experiencia docente como lugar de enunciación subjetiva, develo y construyo los momentos que me acompañaron en este proceso de aprendizajes, encuentros, emociones y retos, donde los otros fueron interlocutores activos y bajo este reconocimiento, logré construir y deconstruir mis propias acciones y pensamientos. En este apartado, jugaron un papel importante las motivaciones e indagaciones que permitieron replantear una y otra vez la práctica, preguntarme por mi lugar como docente y el sentido que le otorgo.



Cada una de las partes de la experiencia escrita, representaron pequeños trozos de formación y transformación crítica, donde fue posible liberarme de prejuicios y miedos, para convertirlos en saberes previos y darle paso a los sonidos de la palabra hablada y escrita, enseñada y aprendida, hilos que representan redes del tejido social, tan extraño en estos tiempos de enajenación, redes del saber histórico como apuesta educativa de concientización, porque el presente también se asume y decide con el caleidoscopio del pasado.

El cuarto capítulo desarrolla las conclusiones, articulando las tres perspectivas de la tesis: experiencia, enseñanza de historia y memoria y contexto escolar. Estas líneas retomaron la teorización sobre los campos de estudio y la experiencia, generando interpretaciones que se traducen en nuevos conocimientos. Como lo anota Zemelman (2010), “los procesos sociales se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, estableciendo entre sí relaciones de dependencia recíproca según su contexto histórico” (p.357). Los significados emergentes representan también el conjunto de pensamientos y compromisos asumidos, entendiendo que esta experiencia retomó como fuente principal, las voces de los postergados, desnaturalizando los lugares de poder de la historia enseñada, comprendiendo las narraciones en las circunstancias que determinan a los sujetos en su contexto más inmediato, entonces, la realidad fue una construcción constante de sentidos.

No me resta más que desear que la lectura de esta tesis, promueva diálogos e inquietudes que nos lleven a pensar y expresar todas las formas posibles de nuestra realidad. En este orden de ideas, me expongo antes ustedes como lo hace una pintura, mostrando sus finos detalles pero también sus toscas pinceladas.



CAPÍTULO 1. Problematicación sobre la experiencia docente y la enseñanza de la historia y la memoria.

A continuación se esbozan los orígenes y trayectorias de esta investigación, con los interrogantes suscitados en la práctica escolar y resignificación de teoría que permitió definir un objeto de estudio: la experiencia docente en relación con la enseñanza de la historia y la memoria en el grado quinto. La experiencia supone una transformación del sujeto, posibilita modos de interpretar la cotidianidad, dando lugar a cuestionamientos, argumentos, procesos dialógicos entre saberes, sujetos y realidades. Grosso modo, comprendí que la enseñanza de la historia, en muchos sentidos aún es cautiva de su herencia, que privilegia la recordación de ciertos personajes y hechos representados en la idea de una nación blanca, patriota y culta, con recientes transformaciones a finales del siglo XX en relación con las didácticas, objetivos, actores y acontecimientos menos visibles o minorías. La memoria en la escuela, emerge como contraparte de esa enseñanza tradicional y escrita de la historia, abordando temporalidades más recientes, orales e inclusive polémicas, por las diferentes versiones que circulan, configurándose como una oportunidad para pensar y construir una versión renovada de la misma.

Así mismo, explico los sentidos y alcances de la sistematización de experiencias, cuyo propósito es extraer aprendizajes, recuperar la memoria de las vivencias, interpretar y analizar lo acontecido. La investigación buscó en la escuela, una sutil transformación respecto a los modos de enseñar, conocer y vivenciar el pasado, así como una lectura juiciosa, reflexiva y subjetiva de mi práctica docente. Espero que si la fuerza creadora estuvo en la experiencia y los sujetos que allí nos encontramos, ésta por sí sola, justifique los caminos pensados y elegidos.



1.1. Lo que me moviliza

La transmisión del pasado de forma oral y/o escrita, constituye para los colectivos la continuidad de un legado, en la cual, se instauran ciertas representaciones de un modelo de sociedad, que se consideran deben ser apropiados por las nuevas generaciones. Desde la instauración del Estado-nación, la enseñanza del pasado es llevada a cabo de manera sistemática y casi universal por una de las instituciones sociales creadas para ello: la escuela. Ésta como invención moderna, se configura desde los parámetros de la razón, con el objetivo de formar al ciudadano cumplidor de derechos y deberes, útil para la producción del sistema capitalista. Los saberes escolares buscaron legitimar el ideal de nación y el Estado moderno, concibiendo una formación basada en el adiestramiento del cuerpo y la mente, por su parte, la enseñanza de la historia tenía como propósito instalar y mantener el relato de creación de un “nosotros”, la conmemoración de la nación, glorificando el pasado, con ciertos personajes nombrados como héroes.

En el marco de una escuela católica y lancasteriana, los estudiantes memorizaban textos que reproducían la narración de hechos emblemáticos, biografías de gobernantes y descripción de lugares. La enseñanza de la historia erigió entonces, la representación de modelos políticos, económicos y culturales hegemónicos para toda la nación, ajenos a la diversidad y luchas históricas de indígenas, afrodescendientes, campesinos y mujeres. Aquello asociado a lo popular tenía escasas referencias, era objeto de olvido o sinónimo de barbarie y estigmatización, pues para llegar a constituir un nación civilizada, “los individuos no sólo debían comportarse correctamente y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas” (Castro-Gómez, 2000, p.91). La utilización masiva de los manuales de urbanidad, corresponde a una educación cívica para la configuración del buen ciudadano.



Durante siglo y medio, predominó la historia y geografía desde un énfasis patriota, anecdótico y memorístico. Sin embargo, la reforma de 1984, integra las áreas de historia y geografía, desde las pedagogías activas, profesionalización docente y tecnología educativa². El resultado transformó levemente los escenarios de enseñanza y aprendizaje, reconociendo que los primeros ausentes de esta reforma fueron los mismos docentes, cuyo punto de vista fue sustituido por los expertos, además de las dificultades propias de los contextos por transformar la prevalencia de la historia y geografía. Con la Ley General de Educación de 1994, el área adopta el nombre de Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, este cambio implicó una propuesta pedagógica y didáctica, que se desarrolla en los Lineamientos curriculares de 2002 y Estándares por competencias de 2006, cuya ruta de acción está basada en la investigación, interdisciplinariedad, enseñanza por problemas, pensamiento histórico, formación de ciudadanos solidarios, participativos y críticos de su realidad. De carácter más reciente, están los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015, que establece los aprendizajes estructurantes en ciencias sociales desde primero hasta once.

Frente al panorama actual de las ciencias sociales en la escuela y en especial la historia, podemos destacar tres aspectos. Primero, hay escasas investigaciones sobre el estado actual de las ciencias sociales, las cuales advierten sobre la prevalencia de una enseñanza mono disciplinar basada en temas, en oposición a la propuesta interdisciplinaria y de investigación. La enseñanza de la historia continúa en muchos casos, con un enfoque de fechas, descripción de los hechos y personajes emblemáticos, más que un desarrollo del pensamiento histórico que incluya diversas versiones de la historia.

² Entendida como un modelo de educación eficientista, conductual, experimental y programada, que busca limitar la inversión estatal en educación, planificar la actividad docente desde la unidad didáctica y activar en el estudiante la autonomía e interés por el conocimiento científico más que humanista.



Así mismo, los saberes que reúne enunciados en su extenso nombre: Ciencias sociales, geografía, historia y constitución política, pueden abordarse a grandes rasgos y sin mayor profundidad, privilegiar alguno de ellos de acuerdo al gusto o capacidad del docente o en el mejor de los casos, llevar un proceso de investigación e interdisciplinario. Vega (2008) comenta que el afán por superar fechas y personajes en la historia terminó justificando la desaparición de historia y geografía, subsumidas en un número amplio de saberes.

Segundo. La formación docente es una preocupación latente cuando hablamos de la didáctica de un saber, el escenario en secundaria son docentes con énfasis en ciencias sociales, ya sea por la licenciatura o profesiones afines como sociología, ciencias políticas, antropología e historia. En la básica primaria, el docente debe enseñar todas las áreas, independiente del énfasis, esto nos aboca a la necesidad de describir y analizar los modos de enseñar que allí subsisten.

Tercero. Colombia es un país inmerso en un prolongado conflicto histórico, cuyo escenario escolar ha tenido escasa participación frente al tema. Jiménez et al (2012), mencionan que las tensiones entre escuela, memoria y conflicto, se pueden ubicar desde finales de los años noventa, cuando se le dio peso a la oralidad y sus fuentes, así mismo, la “memoria del horror” producida por la lógica de la violencia endémica, no parecía sensibilizar aún las posibles temáticas que podría abordar el docente en ciencias sociales. En relación con lo anterior, los lineamientos curriculares (2002), expresan la necesidad de tramitar el conflicto, particularmente el armado, a través de una solución pacífica y concertada.

En lo que respecta a los discursos de la memoria, podemos distinguir primero, el interés que suscita la temática a mediados del siglo XX para varias disciplinas sociales, desplazando su lugar exclusivo de la historia, así mismo, la emergencia de los estudios culturales y su ruptura epistemológica con la tradición positivista de las ciencias sociales. Segundo, las guerras, regímenes totalitarios y dictaduras del siglo XX, fueron insumos para una vasta producción intelectual, el lugar del trauma, el horror, la víctima, reparación, van más allá de un carácter nominal para convertirse en un sistema jurídico y moral.



El anterior panorama sobre la enseñanza de la historia y los estudios de memoria, hicieron parte de los antecedentes discursivos analizados y tomados como punto de referencia en la práctica docente. No solamente la vivencia escolar constituye la práctica, sino también, aquellas configuraciones históricas que han instalado tradiciones frente a la enseñanza de un saber. Conocerlas para luego apropiarlas en el espacio escolar, dinamizaron sustancialmente los procesos reflexivos.

1.2. Consideraciones sobre mi experiencia docente

Ser maestro implica mediar con el deseo del otro, persuadir, abrir caminos para actuar en la cotidianidad, buscar opciones y afianzar vínculos. En el acto de enseñar y aprender proliferan las voces del conocimiento y las emociones que allí se ponen en juego. Los propósitos suelen ser abrumadores, pues en muchos casos idealizan un proyecto de educación, sin suficiente anclaje en la realidad, sumados al desprestigio intelectual de la profesión, bajos salarios, excesivas demandas formativas e integrales para suplir en el estudiante la ausencia o poca presencia de la familia, en medio muchas veces, de situaciones complejas como la violencia, consumo de drogas, embarazos a temprana edad, entre otras. Desde los discursos pedagógicos, el oficio de maestro se ha vinculado con la necesidad de educar las generaciones hacia una mejor humanidad, habitando una vocación que representa una singularidad:

Ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se expresan a través de las historias del alma. (Echeverri, 2014, p.1)

Son palabras que expresan relaciones dialógicas, modos de habitar una vocación desde la subjetividad. Zemelman (2010), sostiene que la subjetividad es un campo problemático determinado por un momento histórico, que conjuga las dimensiones micro y macro sociales.



En ese sentido, las prácticas docentes están mediadas en su nivel macro por un orden normativo, enmarcadas por el deber ser de los saberes, sujetos e instituciones, en cuanto a lo micro, por la cotidianidad de la escuela, en las mediaciones suscitadas entre docente y estudiantes. Siguiendo al autor, la complejidad de la realidad se presenta en su lectura, en la capacidad que tienen los sujetos para construir, pero también para comprender el significado social de lo construido. Un camino que nos desafía, si actuamos a favor de relaciones que nos lleven a comprender los múltiples significados de la realidad, sus implicaciones y posibles transformaciones.

La cotidianidad docente nos sumerge en un viaje mediado por el saber y los sujetos: docentes, estudiantes, directivos, familia y comunidad, una mezcla de acciones, deseos, emociones que pueden constituir una experiencia. Al respecto, Larrosa (2006) nos dice que la experiencia es una salida de sí hacia otra cosa, supone un agente externo a mí, pero también desde lo que me pasa, el propio lugar del sujeto. Es un camino en doble vía, plagado de incertidumbre, aventura y riesgo, que solo puede nombrarse como experiencia, si media la reflexividad.

La transformación de práctica en experiencia, o lo que es lo mismo, la práctica reflexiva, implica que surjan preguntas que nos interpelan, algunas las resolvemos en el momento, otras pueden tardar más tiempo o quedan pendientes. Recuperar elementos que allí convergen para luego repensarlos y llevarlos nuevamente al escenario escolar, es una de las tareas permanentes del docente: cómo aprenden los estudiantes e incorporan a su vida lo aprendido, como son las relaciones con sus pares y el docente, el lugar que ocupa la familia, cuáles son mis formas de enseñanza, que posición política asumo ante los currículos, que concepción tengo hacia la evaluación, entre otras. En esa medida, la enseñanza asumida como experiencia, generó en mí, rutas de pensamiento y acciones novedosas, en tanto fue un momento de apertura hacia lo desconocido, un proceso especial de formación que articuló saberes, sentimientos, visión de realidad y experimentación, moldeadas durante largo tiempo en ese trasegar que considero una experiencia.



Así mismo, frente al ejercicio docente de años atrás, podría considerar que hubo experiencias aisladas frente a la enseñanza de la historia, que lograron madurar, evocarse y reunirse nuevamente en un momento particular.

Traigo a colación a Larrosa (2006), cuando ejemplifica la experiencia de lectura, la cual no tendría que ver con cuanta comprensión tengo del texto sino, que de esa exterioridad tocó en mí y logró transformarme. “De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma”. (Larrosa, p.4). En ese sentido, no toda práctica docente sería una experiencia, solo cuando indago la realidad trastocando el sentido común, logrando que emerjan nuevos desafíos y conocimientos. En términos de esta investigación, mi práctica docente es un escenario de mediaciones entre saberes, ordenamientos, sujetos y contextos, para luego problematizar por la experiencia del que enseña, con el fin de comprender aquello que en la cotidianidad parece obvio y elemental, pero está cargado de innumerables tramas.

Concebir que el propio sujeto, se asuma dentro de los marcos de investigación, fue un largo camino para el conocimiento social, excluido durante mucho tiempo por el status racional y positivista que pretendían las ciencias humanas. Al respecto, Manem (2003) comenta que la fenomenología busca conocimientos a partir de las experiencias vividas, no le interesa una teorización efectiva sino más bien, una percepción directa de contacto con el mundo. Así mismo, la reflexión sobre la experiencia vivida es un proceso rememorativo, en retrospectiva. “Una persona no puede reflexionar sobre la experiencia vivida y a la vez estar viviendo esa experiencia. Por ejemplo, si alguien intenta reflexionar sobre el propio enfado mientras está enfadado, descubrirá que el enfado ya ha cambiado o ha desaparecido”. (Manen, 2003, p.28)



Entonces, asumiendo el reto, mis búsquedas comenzaron por las formas y contenidos de la enseñanza de la historia, al mismo tiempo que me preguntaba por los sujetos de la realidad escolar, ambas instancias desencadenaron el proceso de investigación que se inscribe en la didáctica de la historia. Pagès (2000), menciona dos motivos para la emergencia de las didácticas específicas. El primero y más importante, la preocupación del profesorado por lo que ocurría en las aulas, permitió renovar y construir un campo teórico y práctico desde la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares, los protagonistas de las didácticas específicas, fueron los docentes que generaron reflexión y análisis desde y hacia la práctica.

El segundo, la masificación y mayor duración de la enseñanza obligatoria entre los años sesenta y setenta en Europa, dando respuesta desde las didácticas específicas al “fracaso escolar” que se presentaba. Asumo entonces, un problema del campo de estudio la didáctica de la historia, en tanto me ocupo de las relaciones entre los sujetos (estudiantes y docente) con el saber específico en un contexto particular, definiendo como apuesta investigativa y colectiva con los estudiantes de quinto de primaria: la memoria del adulto mayor en relación con el 9 de Abril de 1948, fecha del asesinato del líder político Jorge Eliécer Gaitán así como la Toma y retoma del Palacio de Justicia, el 6 de Noviembre de 1985.

Este recorrido permitió diálogos, saberes, relaciones y modos distintos de concebirme como docente, y en esa medida, significó una experiencia. Larrosa (2006), expone varias dimensiones de ésta. La primera se refiere al qué, es decir al acontecimiento, la segunda, la transformación del propio sujeto, el quién, y la tercera, “pasaje y pasión en lo que tiene que ver con el movimiento mismo de la experiencia, con el pasar de "eso que me pasa” (p.92).



En ese sentido, el acontecimiento fue el proceso de memoria e historia, lugar de mediación donde se generó interés por el pasado, por las acciones, pensamientos y elecciones que emprendieron sujetos y colectivos en un momento determinado, hasta llegar a comprender el valor histórico, social y político de estos hechos y su permanencia en el actual conflicto social y armado, relegado muchas veces de los planes curriculares para primaria, así mismo, acercarnos a un enfoque más vivencial de la historia, permitió desarrollar diferentes estrategias didácticas.

Me asumí como maestra investigadora, aunque soy consciente de la historicidad del rol que tengo, teniendo en cuenta que las percepciones y funciones de este oficio han cambiado a través de la historia. Quiceno (2003) nos dice que a finales del siglo XIX, el maestro era transmisor de la fe católica, un educador cristiano cuya función era formar un sujeto obediente y temeroso de la ley de dios. Ossa y Suarez (2013) nos explican como la llegada de la tecnología educativa a Colombia a mediados de los sesenta, como adaptación y remedo de los modelos de Europa y Estados Unidos, da inicios a la concepción de maestro investigador, junto a las teorías de desarrollo, planeación educativa y el auge de los programas de corte científico. El estudiante ya no es considerado un ente pasivo, receptor, ahora participa y construye sus conocimientos. Como docente trato de abandonar el status como poseedor único del saber, trayendo al espacio de aula, observación, trabajo en equipo, curiosidad y experimentación, características además, de los procesos de investigación.

La segunda dimensión se relaciona con el quien de la experiencia, esta parte toca lo que soy de una manera descriptiva, reflexiva, autocrítica y transformadora. La búsqueda y renovación de estrategias didácticas articularon nuevos problemas, temáticas, sujetos, relacionados con lo particular de la enseñanza de la historia y las narrativas de la memoria. Tiempos, acciones, sentidos de un ejercicio docente que expresa un lugar de enunciación, dando paso a la sensibilidad, reflexión, rupturas que atraviesan lo que antes era y no se desea retornar, y lo que se está vivenciado a través de un proceso de concientización. Poetizar la experiencia como diría Manem (2003), para hablar en un sentido más primario, para encontrar recuerdos que nunca antes habíamos pensado o sentido.



Como la experiencia supone un acontecimiento en mí, este proceso generó una apertura de escucha y encuentro con la práctica de manera distinta, los espacios de la cotidianidad se tornaron más riesgosos, en tanto, acciones y pensamientos transitaban por lo imprevisto, sin saber de antemano lo que iba a pasar, la certeza acostumbrada se exponía ante nuevos eventos. La experiencia también es subjetiva, porque es singular e irrepetible para cada sujeto, rasgos propios que se van tejiendo en la relación consigo mismo y los demás, donde además, las generalidades pueden tornarse ambiguas, dada la posibilidad de cuestionar la realidad y no reproducirla. “El sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal” (Zemelman, 2010, 357).

La tercera dimensión, reúne el acontecimiento y el sujeto en un mismo lugar. Esa relación directa entre sujeto y práctica que abre un sinnúmero de posibilidades, cuando media en ella, la reflexión. Como acontecimientos, señalé anteriormente, la enseñanza de la historia, cuyo origen y permanencia privilegió por décadas, la transmisión del pasado bajo un modelo único de identidad; carece estas líneas del algún tipo de estigmatización, pues también reconozco que esta historia hace parte del acontecer que hoy nos interpela, planteado retos con la opción de legitimar la pluralidad. La enseñanza de la memoria también como acontecimiento, presenta diversas versiones, temporalidades más cercanas, recuerdos y olvidos de aquellos que encarnaron los hechos y que no figuran necesariamente como protagonistas. Ambas partes, constituyeron los engranajes de saberes, buscando siempre en ellos, una mirada global e integrada de sociedad y tiempo.

El acontecimiento puede ser tomado como acción en el sujeto o permanecer impávido ante éste. Lo importante de la experiencia, es que nos ayuda a formarnos una comprensión no solo de nosotros mismos sino también de los otros, esa relación que aborda una dimensión recíproca, que no se guarda para sí en la continuidad, sino que a partir de ésta, es capaz de transformarse. Esto además, nos permite pensar, que la subjetividad no se agota en la individualidad, sino que se comparte en un espacio social. La experiencia no es el lugar de la soledad, sino también del vínculo establecido con los otros.



Los espacios conformados dieron cuenta de la intimidad y confianza construida, un camino que estuvo alentado por la perseverancia, emociones y apreciación crítica de realidad. Situarnos en la didáctica de la historia desde un proceso que involucró la complejidad de sujetos y saberes, tomando el tiempo y cuestiones socialmente vivas, (denominadas así por algunos autores), como referente de conocimiento y comprensión de realidad. Por eso hablo en primera persona, como sujeto docente que tiene prácticas en la escuela y que, a partir de las mediaciones cuestiona su quehacer y lo configura como experiencia. No puede haber en esta perspectiva, una brecha entre el objeto de conocimiento y el sujeto que investiga, como si ambos estuvieran separados. En ese sentido, esta tesis hace que la narración en primera persona, mezclada con un narrador externo, que dialoga con la mismidad, sea un recurso analítico para abordar un problema de investigación, integrando así el lugar de enunciación con la argumentación teórica.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AUTORES	TENDENCIAS EN LAS CCSS
EXPERIENCIA: Proceso reflexivo, pasional, aventurero, en retrospectiva, que interpela la subjetividad, en relación con los sujetos y el acontecimiento, produciendo en mí una formación y transformación.	Larrosa (2006) Manem (2003) Freire (2005-2011)	Práctica reflexiva en las CCSS La educación como proceso de concientización Formación y transformación como docente

Cuadro 1: La experiencia como categoría de análisis



1.3. La enseñanza de la historia y la memoria: De los discursos ordenadores a las mediaciones de la experiencia.

Determinadas versiones del pasado circulan en la escuela, unas con mayor fuerza que otras, inclusive algunas ni se mencionan, por consiguiente, qué se recuerda y olvida, hace parte del engranaje de proyectos políticos e ideológicos que se delegan a esta institución para hacer de ellos, una continuidad. La transmisión del pasado presenta desafíos, pues se busca su legitimación a través de los ordenamientos del presente, siendo la historia el discurso privilegiado para la escuela, a diferencia del papel reciente y sutil de la memoria.

Los discursos ordenadores se entienden como aquellas disposiciones o marcos discursivos que regulan la práctica docente, ordenando el deber ser del maestro, estos discursos tuvieron como principal protagonista, la enseñanza de la historia patria, incluso la historia fue una de las primeras áreas que se enseñaron en las escuelas de la Nueva Granada, con el propósito de instaurar y afianzar un proyecto de nación. Esta historia se consagró a los próceres y hazañas, a los criollos que participaron en las gestas independentistas, cuyos extensos relatos había que repetir, memorizar con el propósito de ejemplificar modelos de vida para unas mayorías “incultas” y analfabetas. A la postre, se fue consolidando una representación del pasado basado en el dato, la fecha o biografía, al servicio de las élites nacionales. Por lo que “negros, indios, mulatos, zambos, mujeres y demás grupos sociales “bajos”, fueron marginados de esta historia que pretendió consolidarse como un relato homogéneo y, ante todo, verídico” (Lenis, 2002, p.141).

Para Herrera, Pinilla y Suaza (2002), los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX, se caracterizaron por ser un referente muy fuerte de nacionalidad, con la influencia de una historia política basada en los grandes acontecimientos y relatos de vida de dirigentes asumidos como ejemplarizantes, y aunque existe un cambio pedagógico que cuestiona las prácticas tradicionales, persiste la enseñanza desde los lugares hegemónicos.



Siguiendo los anteriores autores, la historia, geografía y cívica fueron enseñadas por separado pero con los mismos referentes respecto al ideal de formación y construcción de un orden social. La instrucción cívica se apoyó en la historia, “que permite a los alumnos sembrarse en un pasado que de una u otra manera está glorificado y la geografía, cuyos conocimientos harían posible que los alumnos amen el territorio donde han sido sembrados” (p.15).

Hacia 1984 con el decreto 1002, el discurso ordenador concreta la propuesta de integración en Ciencias Sociales, buscando una relación interdisciplinaria entre historia, geografía y cívica, sin embargo, en muchas de las prácticas de aula continuaron separadas. Según Sánchez (2012), esta reforma tenía como propósito la formación de sujetos críticos, activos, capaces de comprender la realidad, pero su marco de acción se ampara en una visión tecnicista proveniente del modelo transnacional de tecnología educativa, de igual modo, la inconformidad hacia esta reforma provenía de su diseño, pues fue elaborada por expertos en programación curricular y científicos sociales, al margen de las experiencias docentes. La autora también señala algunas críticas hacia el área de Ciencias Sociales expuestas en el Congreso Nacional de Pedagogía en 1987, interesa mencionar lo referente a la enseñanza de la historia:

Los programas de historia son anecdóticos, considerando los acontecimientos aislados en sucesiones cronológicas, rinden culto a los individuos, desconocen el papel de las masas en los cambios políticos, económicos y sociales. El programa de historia se caracteriza por ser memorístico, informativo de acumulación de datos y descripciones carentes de sentido. (Sánchez, 2012, p.8)

Para entonces, las políticas educativas imponen un proceso de instrumentación, tecnicismo, cobijando a todas las áreas del conocimiento, el docente debe ejecutar procedimientos específicamente señalados para lograr un objetivo de aprendizaje. Estas iniciativas, comenzaron a trazar el camino hacia la mercantilización de la educación.



Vega (2011) argumenta que ésta tiene que ver con la eliminación de la educación como derecho para convertirla en un servicio, por tanto, la escuela funciona en una lógica empresarial, donde los individuos ya no se forman culturalmente para la vida, sino para ser competentes en el mercado. De esta manera, más que transformar los modos de enseñar y aprender historia, se necesitaba sentar las bases para un nuevo modelo de educación, acorde a los requerimientos de una producción económica.

Para 1994, la Ley General de Educación, modifica el discurso ordenador sobre la enseñanza de la historia, reuniendo bajo un mismo nombre diversas áreas del conocimiento: Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Los lineamientos curriculares en 2002 y los Estándares por competencias en 2006, proponen orientaciones curriculares y metodológicas para llevar a cabo prácticas interdisciplinarias y de investigación desde las ciencias sociales, como la enseñanza por problemas, preguntas problematizadoras, uso y análisis de fuentes de información, coinvestigación, conceptos disciplinares, entre otros. Su propósito es la formación de sujetos críticos de la realidad local, nacional y global, participativos, solidarios, respetuosos de la diferencia, la diversidad, integrados a un mundo globalizado y competitivo, bajo un modelo de educación por competencias, que lleva a su máxima expresión, la medición de resultados, énfasis en las disciplinas científicas más que humanistas, con el objetivo de una mayor adaptabilidad de los sujetos al mercado. Acevedo y Samacá (2012), argumentan que el tránsito de una historia cuyo objetivo era la obediencia, admiración a los héroes y la patria, hacia otro relato que buscó instaurar la democracia liberal con el sistema de desarrollo capitalista, terminó negando las transformaciones del saber histórico, el cambio y la pluralidad social.

Las críticas también señalan que la enseñanza de la historia ameritaba ciertos cambios; sin embargo, estuvieron desarticulados de las prácticas escolares³, a esto se suma, la cantidad de áreas reunidas, la intensidad horaria, los retos desde la interdisciplinariedad, investigación y pensamiento crítico.

³ Entiendo las prácticas escolares como el encuentro de discursos, sujetos y contextos que permite la construcción y resignificación del espacio escolar.



Es preciso considerar, que muchos de los cambios curriculares en Colombia presentan dos vertientes. La primera, tiene que ver con las perspectivas de la didáctica, es decir, las reflexiones en el campo de la enseñanza y aprendizaje de un saber, que a su vez, hacen parte de los desafíos de conocimiento que una sociedad presenta para las nuevas generaciones. La segunda, obedece a políticas económicas impuestas por el Fondo Monetario Internacional -FMI- y el Banco Mundial⁴, “instituciones mal llamadas "multilaterales" dado el unilateral predominio del que goza en ellas Estados Unidos” (Boron, 2006, p.7), dando cumplimiento a transformaciones forzosas y, a mi juicio, erróneas en el sistema educativo. En la década de los ochenta, derechos fundamentales como educación, salud, recreación, vivienda, comenzaron a desmontarse y a concebirse como un negocio. “Como derechos, estos debían ser de adjudicación universal; si se les convierte en bienes y servicios, deben ser adquiridos en el mercado por quienes puedan hacerlo” (p.13).

En efecto, el conjunto de discursos ordenadores, han establecido las directrices respecto a lo que debe enseñarse en la escuela, estos referentes han incidido de manera particular en cada contexto, pues son resignificados por las instituciones y en última instancia, los docentes; los cuales deben asumir un posicionamiento, ojalá reflexivo frente a estas disposiciones, teniendo en cuenta que pueden tomar, articular o descartar para sus propósitos de enseñanza y formación en ciencias sociales. En mi práctica fue posible rastrear continuidades, similitudes, cambios y rupturas; reconociendo una tradición discursiva, para luego repensar en aquellos elementos que legitimaran ciertas apuestas.

Lo importante de esta experiencia, es cómo las huellas y el trasegar de la enseñanza de la historia y la memoria, contribuyeron a elaborar un pensamiento distinto sobre la práctica, es decir, reflexiones a nivel didáctico y fragmentaron un poco el status de la historia oficial dando cabida al proceso de memoria en la escuela.

⁴ Estos organismos internacionales pretenden desmontar el estado social de derecho, basado en el reconocimiento de derechos individuales y colectivos (económicos, sociales, culturales), para dar paso a la privatización y mercantilización de éstos.



En el ejercicio de problematizar la práctica docente, abordé los imaginarios que tienen los niños y niñas frente al área de historia, concibiéndola en ocasiones como algo aburrida, pasada de moda y sin sentido, teniendo en cuenta las carencias frente al pensamiento histórico de su entorno familiar, barrial y social, que al contrario promueven el olvido y la indiferencia. Es en la educación primaria que se “establecen las bases del conocimiento histórico como conocimiento de la temporalidad, de la comprensión de los antecedentes, del pasado, que nos ayudan a comprender el presente y que, inevitablemente, nos ayudan a proyectar el futuro” (Santisteban, A y Pagès, J, 2006, como se citó en Santisteban, A y Pagès, J, 2010, p.287).

Desde luego, la problematización a la que estoy aludiendo tiene en cuenta que la profundización con el saber histórico es diferente para primaria y secundaria. Primero, por la formación profesional, es decir, en secundaria están los docentes con énfasis en ciencias sociales, mientras que en primaria, tal como es mi caso, se deben enseñar todas las áreas, independiente de su formación, claro está con algunas excepciones. Segundo, como señala Rutas pedagógicas (2015), respecto a la enseñanza de la historia, en primaria se privilegia la formación en valores, nociones de identidad nacional o identidad compartida, mientras que en secundaria, se enseña la historia como una herramienta para el cambio social, cuyo contenido puede estar mediado por las ideologías particulares del docente, privilegiando además, una enseñanza por problemas y no por temas. Es necesario aclarar, que aunque existan unos ideales de formación asignados al docente como política educativa, en las prácticas escolares emergen apuestas y concepciones propias de los sujetos. “Los saberes, valores y prácticas concernientes a la escuela y el aula van tomando forma por obra del docente, quien asume posturas que revelan tanto su formación como su experiencia acumulada” (Rutas Pedagógicas, 2015, p.23).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, mi argumento se basa en que la experiencia es un lugar de enunciación para la práctica docente, si nos acercamos a ejercicios reales de problematización que trastocan la cotidianidad y por tanto es una forma de argumentación.



En esa medida, la enseñanza se convierte en un actuar pensado, en contravía inclusive de los condicionamientos políticos y sociales. Somos sujetos mediados por contextos específicos, haciendo lecturas más certeras o equivocadas de la realidad, dependiendo del grado de reflexión que imprimamos a lo que hacemos. La contradicción existente entre discursos ordenadores y prácticas, requiere de pensamiento crítico, si pretendemos una articulación o superación de éstos. El concepto de crítico por su reiterado uso, deseo precisarlo: “Críticos verdaderos seremos, si vivimos la plenitud de la praxis. Esto es, si nuestra acción implica una reflexión crítica, que organizando cada vez más el pensar, nos lleva a superar un conocimiento estrictamente ingenuo de la realidad” (Freire, 2005, p.174). Siguiendo estas palabras, mi experiencia permitió una praxis frente a las hegemonías del saber, discursos ordenadores y vivencias de aula, para reunir en un mismo espacio, temporalidad, relatos e historia, recuerdos y olvidos de un legado generacional, desafíos que van más allá de la transmisión del conocimiento y las relaciones de poder.

La memoria, tiene que ver con la apertura hacia nuevos desarrollos didácticos y la demanda en muchos casos, de tramitar la contemporaneidad de la violencia, movilizando otros imaginarios frente al pasado y el presente, a través de narraciones, percepciones e interpretaciones de aquellos que vivieron los hechos o hicieron parte de un legado generacional. Todos estamos expuestos a versiones predominantes acerca del pasado; sin embargo, con los procesos de memoria, se busca escuchar y dimensionar el silencio deliberado de sujetos y colectivos, relatos que no se circunscriben a los discursos oficiales. “La memoria es así, un “pasado presente” cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser entonces recordados. La memoria es una forma de hacer experiencia en el presente, y no meramente recuerdo incongruente con el juicio selectivo del olvido” (Cuesta, 2011, p.113). Con este tipo de posicionamiento fui pasando de los discursos ordenadores a las mediaciones de la experiencia.



El auge de la memoria en la escuela, también se relaciona con la búsqueda de identidad y permanencia del vínculo social, a través de la palabra y el contacto con los otros, en tiempos de individualismo, fetichismo de la mercancía, virtualidad, lo efímero de las relaciones, destrucción de la naturaleza y continuidad de guerras. “La palabra sigue siendo la forma básica de comunicación. En ella está inmerso el sentir colectivo, las aspiraciones y frustraciones de las comunidades, sus apreciaciones sobre los sucesos históricos y sobre su propia vida” (Vega, 1999, p.19). La sociedad demanda a la escuela, procesar el horror y las secuelas de la violencia desde la historia reciente y la memoria, sin exclusividad de éstas⁵. La memoria trae acontecimientos desde los testimonios orales y escritos, dispersos, frágiles y confusos de los hechos, nociones temporales y espaciales, encaminadas hacia la formación de un pensamiento histórico y crítico.

La transmisión del pasado de una generación a otra siempre presenta desafíos, pues a partir de los referentes abstractos de una realidad pasada, se busca su identificación y legitimación dentro de los cánones del presente. Cuesta (2011) sostiene que una formación en la memoria plantea dos cuestiones: por un lado, la *recuperación* del pasado y por el otro, su *utilización* en el presente. La primera, se ubica en el trabajo historiográfico y la segunda, en la memoria ejemplar, aludiendo el autor a Todorov (2000). “La característica central de la “memoria ejemplar” es que recupera el carácter pasado del acontecimiento y, sin abandonar su singularidad, lo transforma en modelo para actuar en el presente frente a situaciones nuevas” (p.112).

Asumir la memoria como mediación para la experiencia, generó interrogantes en mi práctica, algunos de ellos, confrontaba los esquemas de la historia tradicional y escrita, reiterada en los textos escolares, permitía acercar hechos históricos más recientes y en relación con el conflicto social y armado, narrados además a viva voz.

⁵ El tema de memoria también puede ser trabajado desde la literatura, artes, religión, ética, ciencia, me atrevería a decir que puede ser un tema transversal a todas las áreas del currículo.



Contemplaba la opción de fragmentar un poco los escenarios tradicionales como el aula de clase y articularnos más con la comunidad, además, que el tema de la memoria “se convierte en el contexto colombiano en una demanda política, la cual no ha sido incorporada en el ámbito educativo, ni en proyectos de innovación e investigación pedagógica sobre la enseñanza de la historia reciente o del tiempo presente” (Jiménez et al, 2012, p.296).



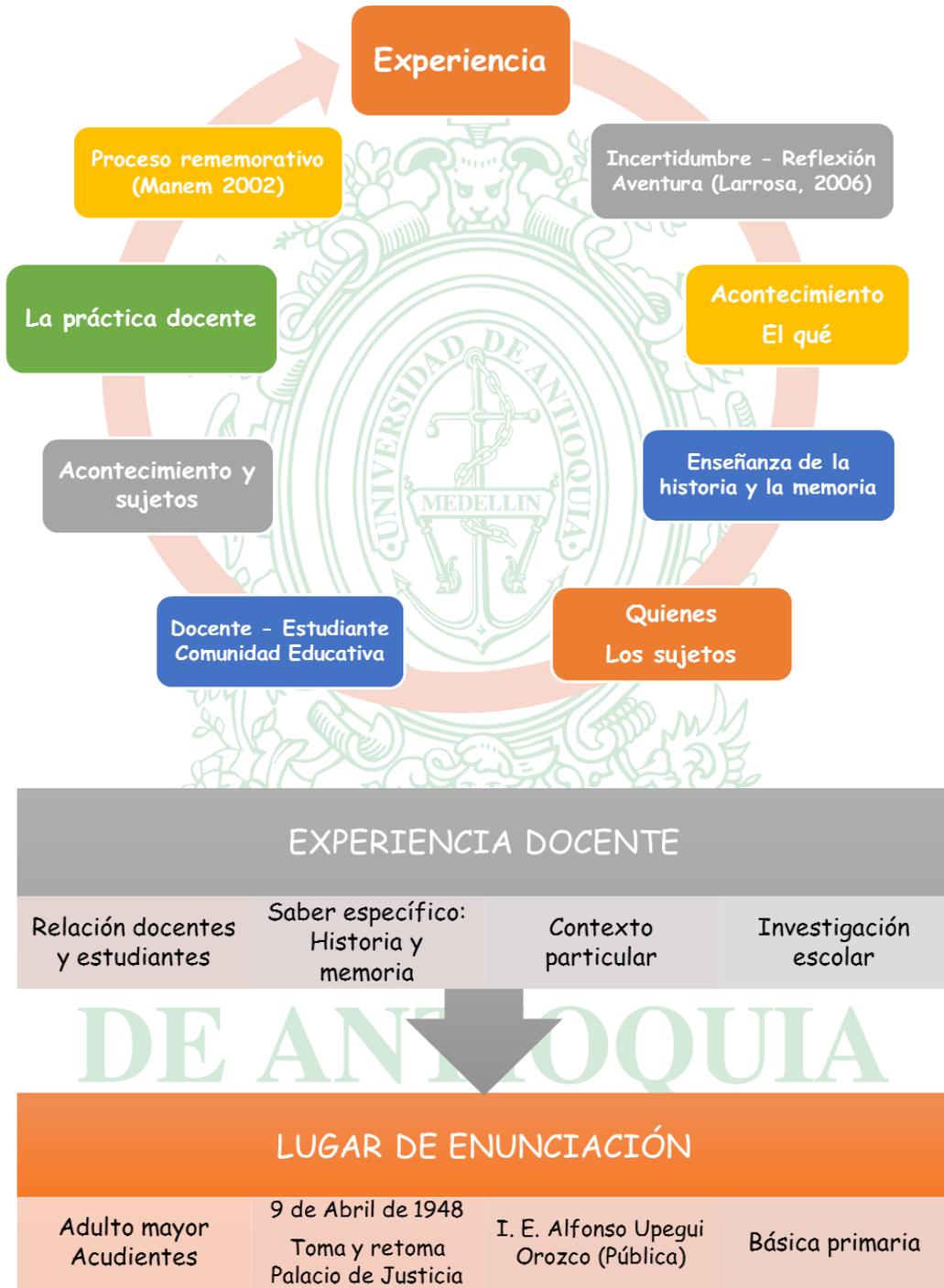


Ilustración 1: La problematización discursiva y experiencial de la investigación



1.4. El conflicto interno como mediador didáctico.

Mi lugar de enunciación también incluye el reconocimiento del conflicto interno como social y armado. Armado, por la estrategia bélica de confrontación, entre actores históricamente antagónicos: gobierno, paramilitares e insurgencia, que han obligado a la sociedad civil a sobrevivir en medio del fuego cruzado.

Social por la ausencia de condiciones materiales de existencia, en ese sentido, alude a los orígenes y permanencias de ciertas fallas geológicas como lo nombra la Comisión histórica del conflicto y sus víctimas (2015), a saber: “la cuestión agraria, la debilidad institucional, la honda desigualdad de los ingresos, la tendencia al uso simultáneo de las armas y las urnas o la presencia precaria o, en algunas ocasiones, traumática del Estado en muchas regiones del territorio nacional” (p.10). Estas situaciones, detonaron procesos de lucha y resistencia social, cuya continuidad llevó a la consolidación de fuerzas insurgentes y contrainsurgentes políticas y armadas. Las condiciones adversas para una población situada en la pobreza extrema y otra buena parte en la pobreza, representan la constante agudización de problemáticas sociales. Mientras tanto, el uso de las armas ganó legitimidad más que legalidad, desde su reconocimiento por los sujetos en su cotidianidad. “Muchos quieren seguir viendo en la violencia actual una simple expresión delincinencial o de bandolerismo, y no una manifestación de problemas de fondo en la configuración de nuestro orden político y social” (Basta Ya, 2010, p.13).

En efecto, asumo la dimensión social y armada del conflicto interno, por su misma historicidad. Desde mediados de 1930, indígenas, campesinos, afrodescendientes, colonos y arrendatarios han exigido a los diferentes gobiernos acceso, uso y tenencia de la tierra, reconocimiento de las formas de organización colectiva y mejores condiciones de su fuerza de trabajo frente a gamonales, hacendados y latifundistas. La institucionalidad por su parte, ha relegado y persuadido las exigencias en materia de derechos fundamentales de una buena parte de la población, dando cumplimiento a un status quo; en consecuencia, ambas instancias comenzaron a dirimir en el plano particular y armado las disputas por la tierra, con la convergencia además, del sectarismo político.



“La tierra se va convirtiendo al lado de la necesidad de una reforma agraria democrática, en el eje esencial de los problemas agrarios y razón de las luchas campesinas, que atraviesan el siglo XX e instituyen una de las causas centrales de la violencia y la guerra” (Medina, 2009, p.42).

Así pues, las reformas agrarias se convirtieron durante todo el siglo XX en el anhelo para los desposeídos, pequeños propietarios o arrendatarios, que comprobaron como a través de los gobiernos de turno, se consolida una realidad perenne para los latifundistas que por vía legal, armada y paraestatal, lograron perpetuarse en la tenencia y uso de la tierra. Los ejemplos se encuentran en las fallidas reformas y contrarreformas agrarias entendidas como violación a derechos fundamentales; en respuesta a esto, las poblaciones rurales buscan cerrar la brecha de desigualdad, optando por el uso de las armas como instrumento de lucha social, económica y política, principio en el que se basan las autodefensas campesinas, constituidas más tarde en guerrillas. “Desde finales del gobierno de Enrique Olaya Herrera empieza a discutirse el contenido de una reforma que frene los conflictos agrarios, sin lesionar los intereses de los propietarios de la tierra” (Medina, 2009, p.47), y visible hasta nuestros días, en el incipiente número de tierras entregadas por la Ley de víctimas y restitución de tierras de 2011 a sus propietarios, con fecha de corte desde los últimos 25 años.

Según el Departamento Nacional de Planeación, a septiembre 1 de 2014, se han registrado apenas 67.726 reclamantes y la Unidad de Restitución de Tierras ha presentado ante los jueces 5.365 y estos han proferido 691 sentencias. Las hectáreas restituidas a esa fecha eran un poco más de 30.000. Estas cifras gritan. Estas cifras son una lápida sobre la Ley de Restitución de Tierras. (Valencia, 2014)

El autor señala además, que estas solicitudes corresponden a una primera etapa, la segunda es más compleja ya que consiste en entregar el predio al campesino y organizar un proyecto productivo.



La lucha por la tierra empeoró las condiciones de pobreza de la población rural y se convierte en el escenario propicio para el desplazamiento de miles de campesinos hacia algunos centros urbanos, de creciente modernización y desarrollo industrial.

Los campesinos expulsados por las armas, el miedo y el abandono estatal ingresan rápidamente a las fábricas constituyéndose en clase obrera asalariada, ubicada en los cordones de miseria que demandan derechos básicos como salud, educación, servicios públicos, transporte y seguridad.

El plano político por su parte, expone la más ferviente y anuladora oposición entre dos partidos. El partido conservador y su férrea alianza con la iglesia católica y el partido liberal, cuyos militantes en su mayoría son obreros, estudiantes y campesinos, entre ambos “predominaba un modelo de articulación político-partidista de la población fundado en una “cultura sectaria”, excluyente; en muchos otros países del continente, se articulaba a las emergentes clases urbanas a través de un discurso de integración nacional” (CHCV, 2012, p.14). El bipartidismo desata paulatinamente niveles de violencia extrema principalmente en el campo, desplazamientos, saqueos, torturas, masacres y desapariciones se instalan en la cotidianidad rural y la creciente urbanidad, las cifras de la barbarie terminan siendo una estimación porque son inasibles los modos de registrarla dadas las dificultades geográficas, abrumadora por la cantidad de víctimas y fugaz en los tiempos de la muerte. Las élites políticas van configurando pugnas electorales y discursos de odio que representan la marginalidad y la aniquilación del otro como único camino posible para acceder al poder. Los relatos de los sobrevivientes encarnan el inmenso dolor por la pérdida del territorio, con ella los seres que la habitan y el arraigo, solo queda volver a empezar. Vale la pena citar que:



Las sociedades enmarcadas y signadas por la violencia, la guerra, la inseguridad y el terror, la muerte necesariamente es resignificada, resemantizada; su imagen se sincretiza cada vez menos en las ansias de reencontrar en ella la esperanza de un renacer, de un retorno. (Ortiz, 2001, p.187)

A continuación, algunos acontecimientos que permitieron la expansión del conflicto social y armado:

1. Los inicios del conflicto se centran en los problemas agrarios y la agudización violenta y sectaria del bipartidismo. La ausencia de condiciones materiales de existencia y su ineficaz respuesta por parte de los gobiernos de turno se convirtieron en el origen de las exigencias y luchas sociales hasta surgir una fuerza insurgente armada y política.
2. La implementación de una política represiva estatal y la alianza entre militares y civiles para la conformación de estructuras paramilitares, responsabilizan al Estado de perpetuar prácticas genocidas, “reconocidas por el Derecho Internacional, dado el nivel de sistematicidad y planificación con que una organización centralizada de poder decide eliminar una fracción determinada de la población” (Kahan, 2011, p.8).
3. Aludiendo al texto Víctimas y memorias: relato testimonial en Colombia, Verón (2011), tanto la violencia de Estado como guerrillera buscaron instaurar lo que consideraron el mejor proyecto de sociedad, y ante la imposibilidad de cerrar los antagonismos, ambos se perpetuaron en una lucha, ya sea por mantener el poder desde las élites políticas o conquistarlo en el caso de las insurgencias. De otro modo, en los ochenta el fenómeno del narcotráfico complejiza las dinámicas del conflicto, convirtiéndose en fuerza económica y armada, llegando a redefinir relaciones y disputas entre los diferentes grupos.



4. Negociaciones, acuerdos de paz y desmovilizaciones con grupos guerrilleros y paramilitares, constituyeron los logros para la solución pacífica del conflicto; no obstante, la historia muestra un lastre de impunidad en términos de justicia, verdad, reparación y garantías de no repetición.

De hecho, la justicia transicional⁶ en Colombia, como lo expone Uprimny y Saffon (2008), puede considerarse como una deuda histórica, dado su uso generalizado hasta hace poco, cuya implementación resulta paradójica en medio del conflicto interno, sin parecerse a una transición, ausente en los acuerdos o incluida después⁷. “El ejercicio responsable de la memoria impone límites prudenciales a los reclamos, para no hacer pesar sobre la sociedad de tal manera los conflictos y las culpas del pasado que se comprometa la construcción solidaria del futuro” (De Zan, 2008, p.4). Así mismo, cabe aclarar que no se espera una verdad y justicia completa, pues se han de tener en cuenta las dinámicas propias de una negociación y dejación de armas.

El anterior contexto nacional, el proceso impedido de una justicia transicional y las experiencias de otros países en relación con la tramitación de un pasado violento, son los caminos allanados para que en la actualidad, el tema en la escuela sea necesario y relevante. Llevar el conflicto interno a las prácticas escolares, también hace parte de las reflexiones y estrategias de la didáctica de las ciencias sociales. “La enseñanza de la historia y de las ciencias sociales tendría que dirigirse fundamentalmente a convertir a los niños y jóvenes, en pensadores reflexivos y críticos capaces de intervenir con conocimiento de causa en la construcción de su mundo” (Pagès, 2009).

⁶ Uprimny y Saffon (2008), indican que el término de justicia transicional busca dotar a las transiciones de justicia. Ésta señala un periodo de cambio social, donde se redefinen estrategias políticas, jurídicas y el abandono de acciones armadas, que conllevan a la responsabilidad de los actores que generaron e incurrieron en diferentes tipo de violencia.

⁷ La necesidad de una justicia transicional ha sido una exigencia prioritaria de las víctimas del conflicto y organizaciones de derechos humanos. En 2005, este mecanismo aparece explícito con la Ley de justicia y paz, cuyo principal objetivo fue la desmovilización paramilitar, pese a los reparos que se llevaron a cabo, por el hecho de no haber sido incluida desde el principio del proceso legislativo así como su precaria implementación. En el acuerdo de paz con las FARC-EP de 2016, hace parte de un sistema más amplio como la Jurisdicción Especial para la Paz con una duración de 10 años, su implementación apenas comienza.



CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AUTORES	PROBLEMATIZACIÓN
<p>CONFLICTO SOCIAL Y ARMADO: El presente trabajo reconoce el conflicto interno como social y armado. Social en cuanto permea todas las esferas sociales y armado por la estrategia bélica de confrontación entre actores que obligan a la sociedad civil (desarmada) a sobrevivir en medio del fuego cruzado.</p>	<p>Basta Ya (2013) CHCV (2015) Medina (2009) Ortiz (2001)</p>	<p>La paz como derecho fundamental Pensamiento histórico Posibilidades de transformación social Formación de sujetos críticos, solidarios y respetuosos de la diversidad social y cultural. Nunca más</p>
<p>SU ENSEÑANZA: Hace parte de la responsabilidad histórica por comprender las razones, continuidades y efectos de este conflicto, con el deber de tramitar el pasado violento y la esperanza del “nunca más”.</p>	<p>Herrera y Merchán (2012) Jiménez et al (2012) Cuesta (2011) Raggio (2004)</p>	

Cuadro 2: El conflicto social y armado como categoría de análisis

1.5. Problema y preguntas de investigación.

Siguiendo dos cuestiones que propone Zemelman (2002), a saber: la realidad socio histórica se da en un doble juego, algo que me determina pero que también puedo controvertir, y la segunda, recuperar el pensamiento es romper con el condicionamiento, el cual me obliga a ver la realidad de una determinada manera, puedo entender que la experiencia sobre la enseñanza de la historia y la memoria, permitió que en las diferentes situaciones, afloraran múltiples significados y mediante la comprensión, un modo más reflexivo de actuar, configurando el corpus que fue objeto de reflexión en esta tesis; a través de la sistematización de mi propia experiencia docente, más que buscar soluciones efectivas, encontré significados y en los análisis, las rupturas con ciertos condicionamientos y la oportunidad para algunas transformaciones.



En este orden de ideas, planteo las siguientes preguntas que acompañaron el proceso de experiencia: ¿Qué significados tiene hoy en día educar en historia reciente y memoria? ¿Qué discursos sobre el pasado y el presente prevalecen en ausencia de otros? ¿Cómo se elaboran y transmiten las memorias del conflicto social y armado en la escuela? ¿Qué recursos didácticos utilizo para promover un pensamiento histórico? ¿Qué vínculos afectivos median en los procesos de memoria? ¿Cómo puedo abordar la interdisciplinariedad e investigación escolar?

Atendiendo a lo anterior, la pregunta que enmarca esta investigación es: **¿Qué le aporta la experiencia docente a la problematización de la enseñanza de la historia y la memoria en la básica primaria?**

La anterior pregunta de investigación se justifica en:

1. La enseñanza de la historia y la memoria requiere unos ordenamientos didácticos, los cuales se resignifican en la cotidianidad de las prácticas. Éstas requieren ser analizadas, tanto por docentes como investigadores externos, superando así interpretaciones del sentido común. La experiencia es el lugar del sujeto, capaz de interrogar e interpelar sus prácticas, mediaciones posibles desde la formación y transformación, lo subjetivo y externo. Así pues, tomar este camino, fue confrontar el lugar de la comodidad, de la normalización de las prácticas y asumir el cuestionamiento, como la posibilidad de actuar y pensar nuestra cotidianidad.

2. La escuela es un lugar para construir y contradecir vínculos afectivos, mediados también por el conocimiento. En ese sentido, una enseñanza de las ciencias sociales, sin exclusividad de éstas, puede generar relaciones más cercanas entre estudiantes, familia y comunidad. Las narraciones del pasado y el presente se sustentan en el conocimiento transmitido, por lo que conocerlas y comprenderlas son insumos para desarrollar habilidades de pensamiento histórico. Somos historia y memoria por las relaciones que establecemos con la temporalidad, el espacio y la narración, recibiendo la herencia de una palabra oficial o silenciada.



Desde las conversaciones cotidianas, los relatos orales y escritos, es decir, el campo de la memoria, podemos contrastar o reafirmar los hechos que reproducen muchas veces, el poder de la historia.

3. La historia reciente de violencia suele ser compleja por su cercanía temporal, dilemas éticos, versiones contradictorias, el dolor de los hechos; sin embargo, es pertinente su lugar en la escuela, con el propósito de formar sujetos que conozcan su realidad, y participen en ella, con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia, además, el tema del conflicto nos atañe directamente; aunque por sentido común, nos parezca lejano a nosotros. Así mismo, la reflexión frente al tiempo presente, implica ciertos cuidados por parte del docente, para no caer en situaciones “amarillistas” o en un show del horror. "Es decir, frente al hecho de que abriremos heridas dolorosas con nuestro trabajo, es más evidente que nunca la necesaria reflexión acerca de los motivos para hacerlo. No es una postura negacionista sino constructiva” (Lorenz, 2006, p.295).

4. El tema de memoria en la escuela tiene un amplio campo de trabajo desde “las narrativas infantiles y juveniles, la oralidad y la historia oral, la historia local y su relación con la historia regional y nacional” (Jiménez et al, 2012, p.299). Temáticas poco recurrentes pero ineludibles, si elegimos la comprensión del prolongado conflicto en el país. El ingreso de la memoria en la escuela, también presenta un objetivo aleccionador y una posibilidad de formación para las nuevas generaciones desde el “nunca más”, es decir, las circunstancias de violencia, aún vigentes; con la necesidad imperiosa de que estos hechos no se vuelvan a repetir.

5. Existe una demanda social para la comprensión del conflicto social y armado en la escuela, en los marcos de verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición, demanda que organizaciones civiles y víctimas han hecho de tiempo atrás. El escenario político y pedagógico, permite hoy en día interrogar y resignificar su lugar en las prácticas escolares.



1.6. Objetivo General

Analizar desde la experiencia docente la enseñanza de la historia y la memoria, en los grados quinto de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco.

1.7. Objetivos Específicos

- Identificar los discursos que ordenan la didáctica de la historia y las ciencias sociales y su incorporación curricular en la I.E. Alfonso Upegui Orozco.
- Comprender las tensiones entre la enseñanza de la historia y la memoria, interrogando el carácter de historia reciente y el ámbito escolar de la memoria, a través de su emergencia, configuraciones y propósitos.
- Significar la experiencia docente llevada a cabo en la I.E. Alfonso Upegui Orozco con estudiantes del grado quinto de básica primaria.

1.8. La sistematización de la experiencia como método.

La presente investigación se inscribe en la sistematización de experiencias educativas, la cual entiendo como un proceso reflexivo, dialógico y participativo, que tiene como insumo la reconstrucción y ordenamiento de prácticas situadas en la escuela, con el objetivo de extraer y compartir aprendizajes que generan conocimiento. La palabra sistematización hace referencia a la clasificación y organización de información, sin embargo su énfasis en la experiencia, alcanza otras dimensiones. Primero, supera la función técnica, en la medida que da sentido a las actuaciones y mediaciones del sujeto. Segundo, la información proviene de prácticas específicas, por lo tanto existe un reconocimiento de los sujetos que funciona a manera de espejo, es decir, la experiencia supone una exteriorización de mí hacia los otros, pero también de ellos hacia mí, un movimiento de ida y vuelta. Tercero, si bien hay unas técnicas y procedimientos para manejar y producir información, éstas tienen como fin último, la apropiación de significados y explicaciones para comprender lo que pasó. “Quienes hagamos una buena sistematización, nos estaremos adentrando, a la vez, en un proceso de transformación de nosotros mismos: de nuestra manera de pensar, de nuestra manera de actuar, de nuestra manera de sentir” (Jara, 2011, p.69).



Así pues, explorar, ordenar, construir, interpretar críticamente las vivencias, generar conceptualizaciones, conducen a una sistematización de la experiencia. “Hablamos entonces de sistematización participativa porque no es un proceso individual realizado por un especialista sino un proceso colectivo, donde cada participante aporta desde su experiencia individual para construir una visión colectiva de la experiencia realizada” (Bickel, 2006, p.18).

Este proceso muestra tensiones, elementos articulados y disgregados, aprender de ello, puede traer lo que está suelto, liberar y renovar lo necesario, en últimas, ejercicios de pensamiento para comprender percepciones, actuaciones, conflictos, coyunturas, saberes y elecciones acumuladas en el tiempo. En dicho sentido: “Sistematizar es producir conocimiento acerca de una experiencia –extraer lecciones y aprendizajes – con un sentido transformador” (Fundación SES, 2006, p.2). Ésta no se enfoca en el resultado sino el proceso; más que la evaluación, es la concientización sobre las dinámicas de una determinada realidad, buscando con ello, descripciones reveladoras y en esa medida, una ubicación distinta del sujeto frente a su quehacer. “La mayor importancia de la sistematización como producción de conocimiento y producción de sentido es que empodera al actor que la realiza, por cuanto inicia un proceso de construcción de saberes que dialogan entre sí y producen praxis social” (Mejía, 2004, p.27)

Así mismo, podemos encontrar en la sistematización una diversidad metodológica, es decir, que allí confluyen instrumentos y técnicas de otras disciplinas sociales, búsquedas para recrear prácticas y saberes, encontrar caminos y respuestas a necesidades y expectativas. Pensarnos distinto, genera lecturas válidas para los sujetos que allí se reconocen, aportando al tejido social y fortalecimiento de los procesos colectivos e individuales. Guiso (2004) comenta la necesidad actual de buscar un develamiento crítico y propositivo, que enfrente los discursos fundamentalistas que suponen una verdad ahistórica, por lo tanto, acercarnos a una lectura de la realidad es un acto complejo, pues exige un proceso reflexivo, temporal y constante, alejado de dogmatismos y adaptaciones teóricas descontextualizadas.



Para Mejía (2001), los orígenes de la sistematización de experiencias se encuentran en la educación popular latinoamericana, cuyos inicios se rastrean en la reforma protestante y su ideal de educación para todos. Esta tesis en América, adquiere el sentido de emancipación y nacionalismo, de la mano de pensadores independentistas como Simón Rodríguez en Venezuela, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y José Martí en Cuba. Así mismo, Mejía (2007), reconoce que el saber de práctica, mostró otras formas de producir verdad sobre lo humano y la naturaleza, enfrentando una pretendida universalidad y acercando proyectos más afines a nuestro continente. El protagonismo del conocimiento científico eurocéntrico y su anulación de prácticas y saberes locales, provocó rupturas epistemológicas, con aquellas estructuras teóricas que ejercían colonialismo, para dar paso a nuevos estudios sociales, buscando superar no solo la separación tradicional entre teoría y práctica, sujeto y objeto, sino también para empoderar discursivamente a colectivos dominados históricamente. La hegemonía positivista enmarcó la investigación social como un fenómeno natural, deductivo y prescrito, estas nuevas teorías demuestran la invisibilización de la experiencia y de las dinámicas del acontecer social e histórico.

Continuando con Mejía (2001), los años sesenta representan el resurgir de la educación popular, eventos como la revolución cubana, la teoría de la dependencia⁸, teología de la liberación, investigación-acción-participativa, educación de adultos y el pensamiento de Paulo Freire, jalonan procesos sociales de emancipación, dignidad humana y transformación del sistema de dominación. En los años ochenta, proliferan las experiencias en educación popular, consideradas insumos de conocimiento para actuar y transformar las sociedades y su historia, pues recordemos que una de las críticas que hace Freire a la educación tradicional es su carácter bancario, pasivo, carente de sentido, por lo tanto, adquiere relevancia la reflexión, concientización, liberación, contexto y praxis. “La praxis, sin embargo, es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimidos” (Freire, 2005, p.32).

⁸ Los países basados en una economía extractivista (especialmente América Latina, África y algunos países de Asia), bajo el modelo capitalista y jerarquía de los países industrializados, se han visto obligados históricamente a establecer una relación de subordinación y dependencia económica.



Frente a lo que sucede con la sistematización a finales de los ochenta y principios de los noventa, expongo dos aproximaciones. Para Verger (s.f), surge una etapa de desencanto y abandono, una crisis de sentido entre el discurso y la práctica, principalmente por la caída del socialismo real y la hegemonía del neoliberalismo. Por otra parte, para Mejía (2007) este momento se caracteriza por desentrañar los saberes populares y locales, bajo su reconocimiento epistemológico y en relación con los paradigmas positivistas. Actualmente, la sistematización de experiencias es un referente conceptual y metodológico, pues la comprensión de experiencias, el análisis de contextos y producción de conocimiento desde los propios sujetos, aún tienen vigencia.

1.9. Momentos del análisis de la experiencia: La sistematización.

I. Los saberes previos:

Durante este proceso se puso en marcha la exploración sobre las temáticas más recurrentes en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en diversas prácticas escolares. En palabras de Guiso, la sistematización (2004), al situarse como práctica investigativa anfibia, es decir entre la academia y la cotidianidad, permite reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse.

En mi caso, para identificar los saberes previos de los estudiantes, analicé algunos cuadernos que conservaban de grados anteriores⁹, para identificar el qué y cómo los docentes habían enseñado. Después, conversé con los estudiantes más cercanos, donde les preguntaba qué temas recordaban, siendo derechos del niño, convivencia, elección del personero, relieve y regiones de Colombia, los más nombrados.

⁹ Esta indagación fue de primero a tercero, pues yo era la profesora de cuarto y quinto. Trabajé en el grado cuarto con algunos temas específicos en historia patria, geografía, constitución y democracia. A grosso modo, utilizaba estrategias como lectura, video, taller, dibujo, canción, etc. para generar diálogos como una forma de reconocimiento hacia el otro y construcción de conocimiento compartido. Trataba de que los temas fueran críticos e invitar a los estudiantes a que hicieran estos análisis, así mismo, proponía trabajo en parejas o tríos.



Entre las principales temáticas que encontré en los cuadernos y en relación con la historia, tenemos: conmemoración del 20 de Julio, Batalla de Boyacá, próceres como Simón Bolívar, Francisco de Paula Santander y Policarpa Salavarrieta, bandera e himnos de Colombia, Antioquia e institución educativa. Evidencié para el desarrollo de los temas más a manera de hipótesis, una descripción del hecho, su dibujo y algunas preguntas. En geografía, el reconocimiento de lugares como la familia, barrio, escuela, algunos grupos indígenas, regiones de Colombia y en menor medida relieve y paisajes, aparece el coloreado del mapa y descripción de los lugares, con escasa relación de los grupos sociales que los habitan. En democracia y constitución: derechos y deberes del niño, convivencia y gobierno escolar. Tanto en mi práctica como en las demás, se da cuenta de un trabajo monodisciplinar, más hacia contenidos que situaciones problema, como propone el currículo institucional y nacional.

Ahora bien, para el reconocimiento de mis saberes previos, elaboré las siguientes preguntas: ¿Qué significados tenía para mí la enseñanza de historia y geografía? ¿Qué experiencias consideraba significativas? ¿Qué comprensión tenía sobre los discursos ordenadores y la tradición didáctica de la historia y cómo las incorporaba en mi práctica?

Igualmente, para la configuración del objeto de investigación para la enseñanza y aprendizaje de la historia, se reconocía igualmente el lugar de los saberes previos desde un contexto familiar. Para ello, los estudiantes hicieron las indagaciones con las personas de la tercera edad sobre los acontecimientos políticos que más recordaban del siglo pasado, para luego seleccionar dos de los más reiterados.

II. Haciendo la práctica docente: 1 8 0 3

En esta etapa se desarrolla la práctica docente con base en los saberes previos, las estrategias didácticas que se programaron y el campo discursivo que se eligió, teniendo en cuenta una visión general y particular del proceso, los sujetos y el contexto, registrando a su vez, los diferentes momentos, cambios y ritmos.



Para Mejía (2008), el lugar de la experiencia comienza cuando la práctica es procesada, cuando los actores implicados dan cuenta del asombro de las novedades y se sumergen en la narración escrita de lo vivenciado. “En este momento se trata de ser lo más descriptivo posible, buscando no emitir conclusiones o interpretaciones adelantadas, aunque sí pueden irse anotando ya temas a profundizar o preguntas críticas que se trabajarán en la fase interpretativa” (Jara, s.f). La recuperación de la experiencia se desarrolla en el capítulo 3, en la cual se describe el proceso didáctico, sus obstáculos y logros alcanzados. Algunos momentos fueron la entrevista, noticia, biblioteca pública piloto, historiador, exposición de objetos antiguos y el foro.

III. Interpretación y análisis:

La transformación de práctica en experiencia, o lo que es lo mismo, la práctica reflexiva, fue interés desde la sistematización, así que las preguntas que me acompañaron fueron las siguientes:

- ¿Qué sistematizar? La experiencia docente sobre la enseñanza de la historia y la memoria en relación con dos acontecimientos: El 9 de Abril de 1948 y la Toma y retoma del Palacio de Justicia en noviembre de 1985.
- ¿Para qué sistematizar? Para reconocer en la práctica docente, los sentidos, saberes y apuestas, para leer desde un proceso reflexivo la transformación de mi práctica. “Para que los educadores y educadoras nos apropiemos críticamente de nuestras experiencias; para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas, para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos, para contribuir a la conceptualización y teorización” (Jara, 2011, p.68).
- ¿Cómo lo hice? A través del proceso de memoria cuyo reconocimiento inició con las voces de los adultos mayores y los discursos de la historia, organizando en relación con estas dos categorías, algunas estrategias didácticas como la memoria metodológica, la biblioteca, el foro y el historiador.



- ¿Por qué pasó lo que pasó? Es una indagación por el proceso en sí mismo, explicando las relaciones que se dieron entre sujetos, prácticas y saberes. Es una mirada en retrospectiva que permite reflexionar por los sentidos iniciales hasta el momento final. Supera la mera práctica, en tanto emerge la reflexión sobre los aprendizajes y transformaciones del sujeto, dando lugar a la experiencia. “Por ello, el nombrar hace visible lo importante, lo novedoso, lo impactante que está escondido entre lo cotidiano y en el día a día de la práctica” (Mejía, 2008, p.93).

Los relatos elaborados dieron cuenta de la recuperación del proceso, anotando los momentos más significativos, dificultades, emociones y rutas a seguir, es decir, las líneas de fuerza, según Mejía (2008), los aspectos que tú valoras y consideras importante para hablar de tu práctica, además de aquellos que están incluidos en tus registros. El proceso de interpretación también incluía las relaciones con los discursos teóricos y ordenadores en relación con la enseñanza de la historia y la memoria.

IV. Conclusiones proceso:

Mejía (2008), dice que el texto se convierte en el principal protagonista para la producción de saber, muestra como la práctica se ha convertido en experiencia a través del proceso sistematizador. El texto se elabora como una unidad con sentidos generales y específicos, mediados por las explicaciones que provee la experiencia. La producción de conocimiento se inscribe en las reflexiones y análisis que se hicieron de la práctica así como los análisis del campo discursivo de la enseñanza de la historia y la memoria.

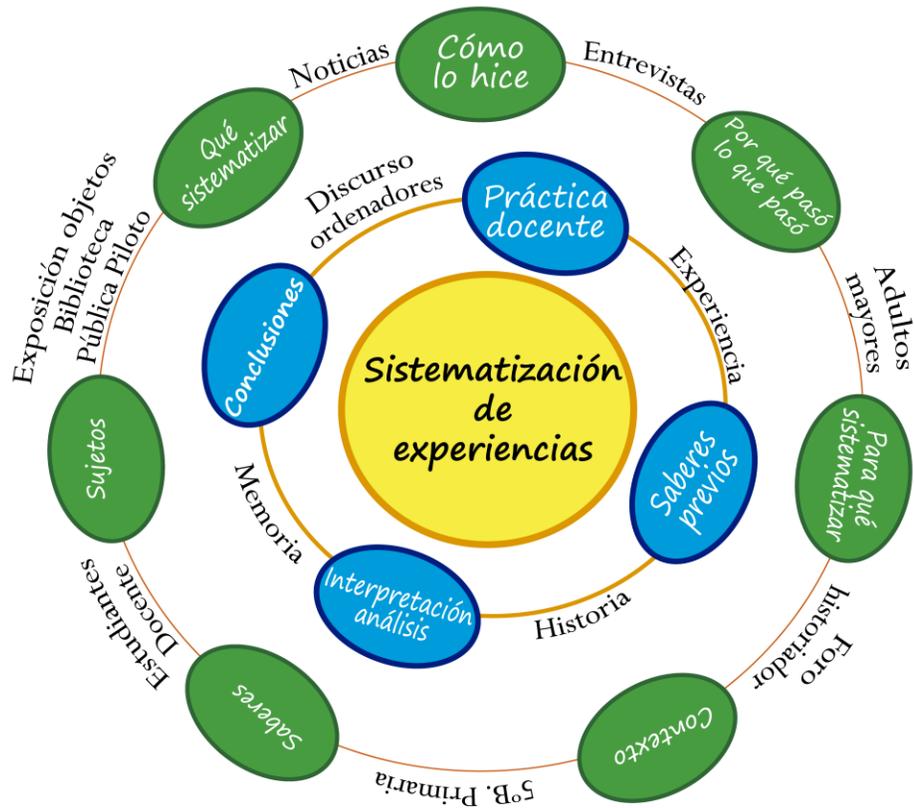


Ilustración 2: La sistematización de experiencia y sus momentos



CAPÍTULO 2. Memoria y ciencias sociales escolares: Perspectivas teóricas y currículo.

Esta es la virtud de los vencidos, y de las víctimas, sin la cual no es posible cerrar las heridas del pasado. De Zan (2008)

La división social del tiempo en pasado, presente y futuro, más que mostrar una transitoriedad, refleja el devenir de las relaciones sociales y materiales. La pregunta por la memoria y la historia, nos sitúa en principio en el pasado, temporalidad que cobra sentido bajo condiciones socio-históricas específicas, las cuales determinan los significados que del tiempo construyen los sujetos como las formas de registro. La historia como discurso académico sobre el pasado, acude ineludiblemente a medios escritos y orales, recientes o remotos, que clasifica, organiza y analiza para explicar fenómenos sociales. En tanto, la memoria se ubica en el plano de la experiencia personal y colectiva movilizándolo el panorama de representaciones pretéritas a través del ejercicio de recordar.

Este capítulo aborda teóricamente esa tensión entre memoria e historia en la escuela, en función de darle sentido analítico a la experiencia. Es decir, la sistematización de la propia experiencia no carece de teoría, al contrario, es una pugna permanente entre la argumentación abstracta y mi propio lugar de enunciación. Buscando ese fin, este capítulo se divide en tres partes. La primera, expone algunos de los discursos históricos y académicos que favorecieron los estudios de memoria, a saber: la emergencia de un nuevo paradigma en las ciencias sociales, las dos guerras mundiales y la cultura de la memoria. Luego nos trasladamos al ámbito escolar, mostrando las razones y propósitos curriculares y formativos de la memoria y la historia reciente. En la última parte, realizo un esbozo histórico sobre el currículo en historia y ciencias sociales, entendido como los discursos ordenadores que intentan regir las prácticas incorporando la didáctica específica de un saber, para luego evidenciar su lugar en la I.E. Alfonso Upegui Orozco, espacio donde se llevó a cabo la presente investigación.



2.1 Los estudios de memoria: Dilemas emergentes en las ciencias sociales y las violencias del siglo XX

Las memorias se caracterizan por ser difusas, frágiles, orales y a corto plazo; no son producto del azar ni del trasegar ingenuo, sino que están inmersas en mecanismos de poder y control, según Foucault (2001), orientados hacia al individuo con el fin de gobernarlos de manera continua, estableciendo modos de pensar y actuar. En las versiones del pasado, que recrea la memoria y el olvido, convergen realidades compartidas y conflictivas, diálogos ubicados entre una transmisión cotidiana, más del ámbito particular y otra oficial, más del lado estatal o grupos dominantes. Así pues, la memoria evoca narraciones temporales del sujeto y colectivos, ya sea en espacios legítimos, insubordinados o anónimos, por elección o prohibición. En este sentido, los usos y abusos¹⁰ de la memoria remiten a la función que cumplen determinadas estrategias para recordar el pasado y configurar ciertos olvidos. “La memoria, por tanto, es un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, p.23).

Una de las particularidades de la memoria es su oralidad. Para las sociedades ágrafas, que suelen ser pequeñas en cuanto a la pertenencia de sus miembros, la memoria reside especialmente en los mayores, encargados de recordar un pasado mítico y fundador, con el objetivo de mantener una cohesión social a través de la tradición. Contrario a la voz aparece la escritura, con innumerables grafías que unifican civilizaciones y permiten una mayor recordación en el tiempo, ya que no dependen de la existencia del colectivo, sino de un recurso externo a ella. Le Goff (1991) constata en ese sentido, que la memoria colectiva presenta un doble progreso a través de la conmemoración y la inscripción utilizadas en las sociedades antiguas, así mismo, alude al documento como una forma de memoria ligada a la escritura.

¹⁰ Tomando las referencias de Todorov (2000), los abusos de la memoria son aquellas estrategias de recordación constante frente a ciertos hechos, perdiendo en sí mismos, sus significados. En cuanto los usos son aquellas funciones y estrategias de poder que se le atribuyen a la memoria.



En los templos, en los cementerios, sobre las plazas y avenidas de la ciudad, a lo largo de las calles incluso «en el corazón de la montaña, en la gran soledad», las inscripciones se acumulaban llenando el mundo grecorromano de un extraordinario esfuerzo de conmemoración y perpetuación del recuerdo. (Le Goff, 1991, p.140)

Durante largo tiempo, la escritura fue el privilegio de ciertos grupos sociales, con el objetivo de mostrar victorias y modelos de vida, del otro lado, se encontraban los relatos de los excluidos en su mayoría orales, más cercanos a la cotidianidad del hombre común, los cuales fueron reducidos, tergiversados u omitidos de las narraciones escritas; en efecto, ésta alcanzó un mayor dominio y el pretexto de una escritura basada en la verdad, eficacia y poder, termina relegando lo efímero de la oralidad. “Puede hablarse de una estrategia de manipulación de la memoria mediante el potente instrumento de la historia escrita por los vencedores” (De Zan, 2008, p.7). En lo sucesivo, son estos dos lugares el punto de tensión entre una historia escrita y una memoria oral.

En el plano académico, el auge de los estudios sobre la memoria se puede rastrear desde la primera mitad del siglo XX, a partir de tres acontecimientos. El primero, el interés que suscita para varias disciplinas sociales, desplazando su lugar exclusivo de la historia, segundo, los periodos de violencia extrema como guerras, regímenes totalitarios y dictaduras y el tercero de carácter más reciente, la llamada “cultura de la memoria”, narrativas y representaciones audiovisuales de los *massmedia* y el *marketing* para traer de vuelta el pasado.

El siglo XIX conoce el despertar de las ciencias naturales y sociales, en el marco de la revolución industrial, la racionalidad científica y la instauración del Estado-nación. La crisis en la organización social, motiva el surgimiento de las ciencias sociales, sin ellas, “el Estado moderno no se hallaría en la capacidad de ejercer control sobre la vida de las personas, definir metas colectivas a largo y corto plazo, ni de construir y asignar a los ciudadanos una "identidad" cultural” (Castro-Gómez, 2000, p.89).



La razón como modelo de pensamiento, desplaza las concepciones místicas y religiosas acerca del mundo y el positivismo se erige como método capaz de encontrar respuestas demostrables, medibles, veraces y causales sobre la naturaleza, imponiendo así, un estatus epistemológico.

Sin embargo en el siglo XX, los principios del positivismo son replanteados y algunos rechazados al interior de las ciencias sociales, donde se consolidan otros análisis y métodos como los propuestos por la Escuela de Frankfurt (1923) y la teoría crítica. “Su pretensión es analizar la sociedad occidental capitalista y proporcionar una teoría de la sociedad que posibilite a la razón emancipadora, las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional” (Mardones, 1991, p.38). Desde esta perspectiva, la sociedad no es comprensible solamente desde los preceptos de la razón instrumental y la objetividad, justificando con ello una neutralidad metódica, al contrario, se reclama la subjetividad, constitutiva de una dinámica socio-histórica que permite a los sujetos interpelar y construir su realidad. Rueda (2013) explica que a principios del siglo XX, el concepto de memoria cobra fuerza en disciplinas como la psicología, literatura, música, filosofía, sociología, a diferencia de la historia, donde los archivos escritos continuaban siendo la voz inmaculada y la fuente más veraz para contar la historia, legitimando así, los centros de poder que se imponían sobre las versiones orales arraigadas en las memorias. “Los positivistas que defendían intereses de las élites, consideraban que los historiadores basados en archivos escritos mostraban la realidad objetiva, entretanto la tradición oral expresaba subjetividades no científicas propias de la memoria de sectores iletrados” (p.23-24).

El segundo acontecimiento que incide en el renacer¹¹ de los discursos sobre la memoria, se presenta con los hechos traumáticos y dolorosos de las guerras y dictaduras del siglo XX.

¹¹ Recordemos la importancia de la memoria para las sociedades antiguas, la necesidad de recordación era sinónimo de pertenencia e identidad colectiva. En el siglo XX, emerge el interés por la memoria y la subjetividad desde la academia, se puede entender entonces como un renacer.



El horror y las violencias de la Primera y Segunda Guerra Mundial en Europa, la cual presumía de vanguardias humanistas y tecnológicas, replantean el modo de estudiar la sociedad, convirtiéndose en insumos para una vasta producción intelectual, donde el lugar de la víctima adquiere un sentido particular, que va más allá de su carácter nominal. “Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar” (Todorov, 2000, p.18). Sin embargo, qué hacer con el recuerdo implica una decisión, ya sea su rechazo, como opción de olvido o forma de alivianar las cargas; o el testimonio, como narración y reconstrucción verídica de lo que pasó.

Como tercer elemento, tenemos la proliferación de los discursos sobre la memoria promovidos por la industria cultural occidental. Huyssen (2002) denomina este fenómeno como la “cultura de la memoria” y señala como desde 1980 en Europa y Estados Unidos, testimonios, series televisivas y aniversarios de fuerte carga política, hacen recurrente el recuerdo por el pasado, inclusive para este autor, hacia finales de 1990, se podría hablar de una globalización del discurso del holocausto. Por otra parte, las dictaduras en centroamérica y el cono sur, así como los conflictos internos en otros países, han representado el silenciamiento de miles de voces, distanciadas en algunos casos del aparato de la industria cultural local y global, lo que no impide su visibilización en otros espacios. “Paralelamente, resulta importante reconocer que mientras los discursos de la memoria en cierto registro parecen ser globales, en el fondo siguen ligados a las historias de naciones y estados específicos” (Huyssen, 2002, p.7).

En este orden de ideas, la “cultura de la memoria” se instala en la fragmentación de los proyectos de identidad nacional, ésta última bandera de la modernidad para erigir los estados nación, adiestrar y homogeneizar individuos en la producción capitalista, donde el “otro” diferente, se concibió como una barrera para el ideal de progreso. Con el tiempo, el proyecto moderno deriva en espacios y tiempos móviles, la identidad única se despliega en múltiples formas a partir de sujetos y colectivos emergentes.



“La modernidad fue una enemiga acérrima de la contingencia, la variedad, la ambigüedad, lo aleatorio, la idiosincrasia, “anomalías” todas a las que declaró una guerra santa de desgaste” (Bauman, 2002, p.31). Estas representaciones sociales actúan también bajo la dirección de poderosos sistemas económicos y políticos transnacionales, siendo la memoria y el lenguaje medios privilegiados para instalar, preservar o transformar las identidades. Jelin (2002) considera que la identidad y la memoria actúan recíprocamente, el sujeto selecciona de la memoria aquello que lo pone en relación con los otros. De hecho, ante la constante incertidumbre, virtualidad, desconfianza, consumismo, movilidad, individualización, entre otras características de la modernidad líquida, como Bauman designa a estos tiempos, la memoria pareciera estar entre dos antagonismos, el culto por recordar y lo efímero e impersonal de la realidad.

La “cultura de la memoria” es en parte una respuesta o reacción al cambio rápido y una vida sin anclajes o raíces. La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. (Jelin, 2002, p.9-10)

Hasta aquí, he mostrado algunas continuidades y rupturas discursivas de la historia y la memoria, algunas de ellas: el desplazamiento de la oralidad a la escritura y con ella, las formas de registrar el pasado, representando además, el status de una sociedad letrada, que bajo su dominio económico y político calificó a los “iletrados” como carentes de conocimiento. Tanto la memoria como la historia, comparten el interés por narrar las relaciones de los sujetos con el tiempo, relatos construidos desde recuerdos y olvidos, hegemonías y luchas. Así mismo, se mencionaron tres acontecimientos durante el siglo XX que impulsaron los estudios de memoria, a saber: el interés de otras disciplinas sociales, sobrepasando a la misma historia, los periodos de violencia por las guerras mundiales y la “cultura de la memoria”.



2.2. Acerca del “trabajo de memoria” en la escuela.

Quiero comenzar reconociendo que estas palabras no son más que el recuerdo de apropiaciones discursivas que transmitieron los otros a través de su lectura, escucha y/o conversación, a propósito de la relación con la memoria. Los sujetos y colectivos comparten la tarea irrenunciable de recordar y olvidar, hilos que tejen y deshacen el delicado registro de las memorias, y aunque pareciera que es un asunto individual, tiene su anclaje en lo social. El interés fundamental del presente acápite, es entonces caracterizar algunas formas de enunciación de la memoria y su relación en la escuela.

El primer lugar de enunciación es la memoria individual y colectiva. Uno de los autores más concurridos por sus trabajos iniciales sobre la memoria en el ámbito sociológico es Maurice Halbwachs, con los conceptos inéditos de memoria colectiva y marcos sociales de la memoria. Halbwachs (2004) argumenta que la memoria no es un atributo exclusivo del individuo ni de su capacidad cognitiva, los sujetos recuerdan por los referentes sociales que le son transmitidos e interactúan constantemente, así pues, toda memoria colectiva tiene por soporte un grupo. Así mismo, su tesis sobre marcos sociales, alude a los referentes espacio temporales donde se sitúa socialmente la memoria, los cuales son múltiples, pues transitamos por diferentes grupos a lo largo de nuestra vida.

Podemos argumentar entonces que la escuela es un marco social donde se instalan determinados relatos, con una estructura convencional visible en leyes, contenidos, manuales, docentes, instituciones de formación, entre otros; en ella convergen memorias individuales y colectivas, intereses que suscitan tensiones por la misma complejidad que representa la tradición, formación y realidad. Así mismo, uno de los fines atribuidos es su función socializadora, conocimientos, valores y normas que se transmiten para la vinculación social. Lavabre (1998) dice que la memoria colectiva no es una sumatoria de memorias individuales “pero es la condición misma de posibilidad de recuerdos atesorados y como tal cumplen una función social de integración” (p.4).



En este sentido, la “socialización”, está articulada a una memoria colectiva, recuerdos que proveen dimensiones sociales de reconocimiento, orígenes comunes y afectivos que se entrecruzan.

Como segundo lugar de enunciación aparece la memoria oficial y subterránea. El concepto de oficial nos remite al reconocimiento de lo establecido, asentado en la recurrencia de narrativas casi naturalizadas y compartidas por una mayoría del grupo; sin embargo, lo subterráneo aparece oculto, con poca presencia o restringido. Los sentidos del pasado no son unívocos, los modos de producción y circulación de las memorias, muestra las fisuras en la trama de relaciones de poder entre lo que se recuerda y olvida. Esta convergencia genera disputas que afloran con mayor intensidad en periodos de crisis, donde se suele reinterpretar lo establecido pero también lo invisibilizado.

Volviendo al tema escolar, la modernidad instaló en ella un modelo único de identidad, donde el “otro” diferente se concibió como una barrera para el ideal de progreso. Modelar una versión del pasado a través de ciertos recuerdos y olvidos, han sido mecanismos de poder, tal es el caso, de las memorias basadas en estereotipos eurocéntricos o en élites políticas y económicas, por citar un ejemplo. Pero si sobre unos existe el recuerdo y su memorización, sobre otros aparece el olvido, en este caso, deliberado al borrar por largo tiempo de la historia escolar a indígenas, mestizos y negros, después representados como vencidos, en un estado “salvaje”, culturizados por el progreso del hombre blanco, ocultando así, sus prácticas de resistencia en el transcurso de la historia. Si bien en la actualidad aparece en los currículos, el reconocimiento y respeto por la diversidad e inclusión de los grupos étnicos y poblacionales, sobre ellos persiste una deuda histórica, además de la exclusión y prejuicio: LGTBI (disidencia sexual y de género), desplazados, mujeres, indígenas, infancia, entre otros.



Según Jelin (2002), la memoria oficial tiene el propósito de generar sentimientos de pertenencia, mantener una cohesión social y defender las fronteras simbólicas, por lo tanto, está unida a la construcción de una narrativa de nación que es selectiva, focalizada en los vencedores, formalizada por el trabajo de historiadores y cristalizada en los textos escolares. Por otra parte, la autora asume la memoria como un trabajo, argumentando que es un proceso de transformación de los seres humanos que actúa sobre sí mismos y los demás, dinámico en tanto incorpora, mantiene y cambia diferentes sentidos y emociones en el ir y venir temporal a través del recuerdo, a partir de esta tesis, asumo que en la escuela existe un trabajo de memoria, título además del presente apartado.

Avanzando en la cuestión, las investigaciones de Michel Pollak (2006) abordan la permanencia del recuerdo en individuos y grupos de la posguerra mundial cuya comunicación fluía en ciertos espacios por lo demás reservados, guardaban silencio como elección por la carga del pasado o por vergüenza de éste, situación desencadenada por la fuerza, omisión y poder que impone la memoria oficial, cuyas características de cohesión, frontera social y credibilidad, son posibles gracias al “trabajo de encuadramiento” que realizan sujetos, discursos e instituciones con el fin de que ésta se arraigue y perpetúe. La escuela realiza una transmisión eficaz de la memoria oficial a través del currículo, representada en los libros de texto, enseñada por docentes, aprendida por estudiantes, aceptada por familias y naturalizada en la memoria colectiva. En los puntos de fuga de la memoria oficial, aparece entonces la memoria subterránea, que de manera contestataria problematiza los relatos homogéneos.

La frontera entre lo decible y lo indecible, lo confesable y lo inconfesable, separa, en nuestros ejemplos, una memoria colectiva subterránea de la sociedad civil dominada o de grupos específicos, de una memoria colectiva organizada que resume la imagen que una sociedad mayoritaria o el Estado desean transmitir e imponer. (Pollak, 2006, p.24)



Así pues, el trabajo de memoria en la escuela es oficial y subterráneo, busca instalar una memoria colectiva frente a ciertos hitos históricos generando identidad y hegemonía, pero también coexiste con las luchas de la memoria subterránea, en cuanto a su visibilización u ocultamiento. “Si las nuevas generaciones están obligadas a conocer el presente, es conveniente que lo hagan a partir del pasado que ha construido ese presente” (Florescano, 2002, p.11). El efecto de una enseñanza de la historia basada en un referente criollo, civilizatorio y sectario por más de siglo y medio, dejó profundas fracturas en la construcción pluriétnica de nación, palpable en la constante dificultad de reconocimiento social, participación política de grupos tradicionalmente excluidos, la concentración del poder político y la violencia. “Esta situación tuvo una incidencia directa sobre la memoria de nuestros habitantes y, por ende, en su actuar crítico, reflexivo y analítico frente a las cotidianidades, acontecimientos y problemáticas vividas en la escala local, nacional y mundial” (Guerrero, 2011, p.26).

La historia reciente y el conflicto interno han estado ausentes del currículo y en buena medida, de las prácticas escolares, a pesar de las dinámicas sociales, políticas, económicas configuradas por éste desde principios del siglo XX. Rodríguez y Sánchez (2009), argumentan que la reforma de 1984, optó por una integración en historia y geografía desde los planteamientos de la psicología, entre 1995 y 2003, año en el cual se proponen los lineamientos, se continúa con la perspectiva psicológica, además de las didácticas específicas en ciencias sociales. A partir de 2002, tanto los lineamientos como estándares, orientan el estudio del conocimiento social desde la interdisciplinariedad, basados en ámbitos conceptuales propios de las disciplinas sociales, ejes generadores y preguntas problematizadoras, con el propósito de llevar a cabo, aprendizajes significativos, comprensión de la realidad y búsqueda de alternativas posibles para actuar en ella. Rodríguez y Sánchez (2009), corroboran desde sus investigaciones que:



A pesar de su relevancia para la comprensión del país, no se difunden trabajos de tipo pedagógico, que puedan involucrar explícitamente la historia reciente en el currículo, y particularmente el conflicto armado interno, ni se orientan los trabajos de investigación y reflexión, hacia el diseño de espacios de reelaboración de la memoria social, desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. (p.16)

Cabría entonces la pregunta: ¿Cuál es el sentido de las memorias en la escuela? Considero que es el reconocimiento y la comprensión de hechos o fenómenos que ocurrieron en un pasado reciente, pero cobran vida en prácticas situadas y aprendizajes conectados con la actualidad, es decir, su carácter ejemplar. La apropiación de conocimientos para saber actuar en el presente en retrospectiva de una experiencia pasada como afirma Florescano (2002). Igualmente la posibilidad de asumir la realidad contemporánea desde narrativas testimoniales oficiales y subterráneas, orales y escritas, cercanas a nosotros en algunos casos, pero también desde otros grupos sociales. “No se trata sólo de contar, se trata de impactar en la subjetividad, en las formas de pensar y de actuar de las nuevas generaciones que son los receptáculos de esa experiencia, que no tuvieron pero que les pertenece” (Raggio, 2004, p.8).

Para finalizar, deseo recordar que esta noción de memoria “hace referencia a una dimensión epistémica que, precisamente, señala esos diversos objetos mencionados –discursos, recuerdos, representaciones (tanto individuales como colectivos) – y también un subcampo disciplinar específico que se encarga de su estudio” (Franco y Levín, 2007, p.7). Reitero que la memoria o las memorias, recordando su modo individual y colectivo, trazan una radiografía temporal porosa. Su primigenio lugar en el pasado se moviliza y construye en la perspectiva de presente, tiempos de carácter cíclico, recreados por recuerdos y olvidos, que sustraen y mantienen narrativas con sentidos plurales, unívocos, en sí mismos, conflictivos.



Las versiones del pasado pueden ser oficiales, por lo tanto llevan consigo el poder que las instala de manera común y natural a través del tiempo; sin embargo, existen “otros” relatos llamados “subterráneos”, resguardados en el silencio, situaciones casi personales o núcleos sociales más cerrados por la prohibición, el temor o la vergüenza. Unas y otras configuran las luchas por la memoria.

Así pues, no hay memorias específicas para enseñarse, porque la memoria es plural, dispersa, corta y ambigua, la misma memoria familiar, barrial, individual que aparece espontánea o deliberadamente en las prácticas escolares. Las dinámicas en este espacio son bastante complejas, a lo que se suma, las tensiones entre los saberes, por lo tanto, el trabajo dialéctico de la enseñanza y aprendizaje de los acontecimientos históricos recientes, debe generar no solo su comprensión, sino también, una formación crítica frente a ellos.

Si queremos hacer alguna contribución a la vida social de nuestros países, al bienestar de nuestros pueblos, no tenemos otra alternativa que la de repensar críticamente nuestra sociedad, explorar los "otros mundos posibles" que nos permitirían salir de la crisis, y comunicarlos con un lenguaje llano, sencillo y comprensible a los sujetos reales, hacedores de nuestra historia. (Boron, 2006, p.12)



CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AUTORES	PROBLEMATIZACIÓN EN CCSS
<p>MEMORIA: Representaciones del pasado que se construyen en el devenir de la experiencia individual y colectiva a través del ejercicio de recordar o recordar; en ella, se tejen multiplicidad de significados, tradiciones y relaciones de poder entre el sujeto y lo social. La memoria suele ser difusa, frágil y a corto plazo, que bajo la complicidad de discursos hegemónicos y coyunturales pueden conducir a su abuso o ausencia. Pero si existe memoria también OLVIDO como la posibilidad que tienen sujetos y colectivos de liberar de manera consciente o no los recuerdos. “Los olvidos y los silencios revelan mecanismos de manipulación” (Le Goff, 1991, p.133).</p>	<p>Halbwachs (2004) Jelin (2002) Todorov (2000) Le Goff (1991) Pollak (2002)</p>	<p>Los usos de la memoria en las CCSS Los aportes de la memoria a los procesos de identidad La memoria individual y colectiva Discursos sobre el pasado que prevalecen en ausencia de otros Los olvidos como formas hegemónicas de transmisión del pasado Diferentes versiones del pasado Oralidad y escritura Conocimiento social Comprensión del “nunca más”</p>

Cuadro 3: La memoria como categoría de análisis

2.3. La enseñanza de la historia reciente: Entre la necesidad de la historia y el deseo del Nunca más.

La enseñanza de la historia posibilita conocer las diferentes formas de vida que han organizado colectivos y sujetos a través del tiempo, comprender las encrucijadas y soluciones de una sociedad en determinados momentos, afianzar lazos de cohesión, pertenencia y arraigo colectivo. Más que aprender historia, diversos autores proponen el desarrollo del pensamiento histórico que supone “mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado.



Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos” (Carretero, 2008, p.136).

Las guerras del siglo XX y sus secuelas en Europa, comienzan a desplazar la hegemonía de la historia nacional en la escuela, cuyas prácticas perpetuaron exclusiones hacia ciertos grupos y sujetos, “los de abajo, los que esperan desde hace siglos en la cola de la historia” como los nombra Eduardo Galeano, reconocido escritor latinoamericano, con el fin de construir un ideal de nación. En concordancia, la ruptura con la modernidad y el proyecto de un estado victorioso, unificado y garantista de derechos, que se muestra ahora como perpetrador de crímenes, que legitima la violencia contra sus ciudadanos opositores, termina desmoronando los grandes relatos heroicos. Esta fractura impacta paulatinamente en la escuela, entre los vestigios de la historia nacional y los inicios de una problematización sobre la historia reciente, así mismo, su llegada “es una cuestión que refiere no sólo a las decisiones político-educativas (o a sus reformulaciones curriculares y didácticas), sino también a las instituciones escolares en general y a los profesores en particular” (González, 2011, p.4).

Es necesario recordar, que tanto la historia como la memoria construyen nociones espaciales y temporales diferentes. La historia procura construir una narración del pasado desde un modelo de cientificidad, la memoria puede estar al margen de dicho status situada en el plano de la cotidianidad. La memoria es un recurso de la historia, esta última no lo es para la memoria. La historia escrita¹² es un acontecimiento externo al sujeto, mientras la memoria se encuentra en el sujeto mismo.

¹² La importancia de las fuentes escritas en la historia, proviene de su institucionalización y cientificidad, a partir de allí, los historiadores toman las fuentes orales con prevención y aguda crítica por su falta de objetividad. Sobre la historia oral Vega (1999) comenta que ésta “ha permitido la incorporación al conocimiento histórico de muy diversos agentes sociales, rompiendo con el predominio de las historias oficiales del poder o de las historias institucionales de los sectores subalternos” (p.23).



En este orden de ideas, la historia reciente presenta mayores encrucijadas respecto a los acontecimientos violentos, primero, porque todavía hacen parte de recuerdos y olvidos latentes, y segundo, porque dichas versiones circulan en un mismo momento histórico, analizadas bajo criterios disciplinares pero también lógicas de poder, que buscan legitimar o contradecir un “tipo de verdad”. En últimas, el imperativo de la historia reciente y la memoria, es comprender las razones y consecuencias del horror para sanar una sociedad lastimada, con el deber de tramitar el pasado violento desde los escenarios públicos y con la esperanza de que estos acontecimientos no se vuelvan a repetir, es decir, el nunca más.

“Nunca más” fue el título escogido en Argentina para el informe de la CONADEP (Comisión Nacional de Desaparición) en 1984. Según Crenzel (2008), éste sintetizaba el deseo de una sociedad por clausurar un ciclo histórico de violencia sistemática, representar un mandato de denuncia frente al terrorismo de estado por parte de organismos de derechos humanos y hacer parte de la consigna en la campaña electoral de Raúl Alfonsín en 1983¹³. En el contexto colombiano, aparece ¡Basta Ya! en 2013, nombre del informe sobre la violencia en el país desde mitad del siglo XX, a cargo del grupo de Memoria Histórica, “Colombia Nunca Más, crímenes de lesa humanidad en la zona quinta” del 2008, el cual señala que a diferencia de los nunca más de América Latina elaborados después de un proceso post-dictatorial, éste informe se realiza con la vigencia y continuidad de prácticas sistemáticas de violencia por parte del Estado entre 1966 y 1998.

El informe obedece a la necesidad de realizar un acercamiento y comprensión de las dinámicas económicas y políticas de nuestro país desde el marco de la represión implementada por el Establecimiento para eliminar o desarticular los procesos de organización surgidos desde espacios populares. (Colombia Nunca Más, crímenes de lesa humanidad en la zona quinta, 2008, p.4)

¹³ Ese año finaliza el gobierno de facto de la dictadura militar, para lo cual se convocan elecciones democráticas.



De carácter más reciente y como acuerdo de las partes en los Diálogos de la Habana de 2012, se elabora el informe titulado: “Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia” (2015), que reúne 12 ensayos y dos relatorías, con el objetivo de explicar los orígenes y múltiples causas del conflicto, condiciones que han facilitado su pertinencia y efectos más notorios.

La búsqueda de una salida negociada al conflicto, posibilita la promulgación en 2015 de la cátedra de la paz¹⁴, la cual tiene un sustento constitucional basado en la paz como derecho fundamental, cuyo origen proviene del acuerdo para el fin del conflicto armado durante 53 años con las FARC-EP¹⁵. En esta cátedra, los conocimientos y competencias están relacionados con territorio, cultura, contexto económico y social y memoria histórica, entre sus objetivos: reconstruir el tejido social, promover la prosperidad, garantizar la efectividad de principios consagrados en la constitución, contribuir al aprendizaje, reflexión y diálogo sobre la cultura y educación para la paz y desarrollo sostenible. En las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y educación ética, de manera opcional entre alguna de ellas, podrá estar el plan de estudios.

Este decreto pone literalmente las discusiones sobre paz en la escuela, como docente de primaria, he tenido como experiencia que la paz suele abordarse en el plano emocional, valores, resolución de conflictos y la no violencia; el conocimiento social sobre las relaciones políticas, históricas, temporales y espaciales, suelen estar ausentes, inclusive desde la misma área de ciencias sociales.

¹⁴ Tras los sucesos de las dos guerras mundiales, las escuelas en Europa incorporan a finales del siglo XX, el tema de memoria. Por su parte, Argentina y Chile¹⁴ después del proceso de dictadura y restablecimiento de la democracia, reconocen la necesidad de tramitar el pasado y resignificar el “nunca más” en la escuela, además, España, Argentina y Chile, son los países de habla hispana que cuentan con mayor cantidad de publicaciones al respecto así como una política educativa. (Información tomada de la revisión sistemática que se hizo durante la maestría).

¹⁵ Los diálogos de la Habana como así se conoce a la mesa de conversaciones entre gobierno y guerrilla, iniciaron en 2012 y ante la firma “casi segura” de este acuerdo, se establece la cátedra de la paz en 2015.



De ahí que para esta tesis, vincular la problematización acerca del conflicto social y armado en sus orígenes, efectos y continuidades sobre dos hechos históricos de la segunda mitad del siglo XX; fue llevar a cabo sin intención alguna, la cátedra. Es un gran reto, que ésta no se asuma como un “contenido de relleno”, un evento de coyuntura o un acto cívico, para empezar a saldar la deuda histórica y política que se cierne sobre el tema de conflicto interno en la escuela.

Respecto a la enseñanza de la historia reciente, Carretero (2012) explica cuatro aspectos que también pueden ser desafíos. El primero, es el problema de enseñar el conflicto sin ceder a olvidos y silenciamientos, “tergiversaciones necesarias” en aras de una pacificación¹⁶ o la transición hacia contextos democráticos. Segundo, las dificultades que se presenta cuando se narra el horror y la violencia, “representar lo irrepresentable” perpetradas en el seno de la propia colectividad, en últimas, sería asumir el relato del fracaso. Tercero, la relación entre memoria e historia a la luz de diferentes investigaciones, por ser además, “dos herramientas culturales distintas aunque tanto su origen como viabilidad, -incluso su eficacia- se vinculen en la misma necesidad profundamente humana de “contarse” (Carretero, 2012, p.171). Cuarto, el hecho de ser un “pasado reciente”, presente en las memorias de los pobladores, genera diversas narraciones y con ello, un mayor riesgo de presentar una única versión. En últimas, “se trata de hechos que rompen los marcos del proyecto imaginado de las sociedades estatales y contradicen los valores de los ciudadanos del presente” (Carretero, 2012, p.177).

¹⁶ Si bien coincido con el autor que hay un problema en la enseñanza de la historia cuando se cede a olvidos y silenciamientos en pro de una transición democrática, difiero del concepto de pacificación, por ser una estrategia que establece la “paz”, convirtiendo la guerra en el modo más efectivo para lograrla, eliminando a quienes se opongan. Por lo tanto, concuerdo con los procesos de transición democrática, donde las partes divergentes a través de negociaciones llegan a consensos para la dejación de las armas y el conflicto armado.



Otra de las características de la enseñanza de la historia reciente, tiene que ver con el tiempo físico y la noción espacial para los estudiantes. Su práctica del pasado y el espacio es inmediata y tangible respectivamente, además por las características de su pensamiento concreto, pues un hecho que ocurrió hace 10 o 20 años, suelen asumirlo como lejano, sin mediar en ello, una noción temporal intermedia. Segundo, las concepciones y silencios familiares que existen respecto a determinados temas, siendo más complejos, cuando hay una historia familiar de participación política, armada, victimarios o víctimas. ¿Cómo se encarna el relato? ¿Qué significados tiene? ¿Cómo asume la familia y el estudiante la versión de la escuela y como regresa nuevamente al docente? ¿Qué caminos didácticos tomar para abordar el conflicto social y armado?

Podemos decir entonces, que los sentidos de la enseñanza de la historia reciente y la memoria, van más allá de las versiones acerca del pasado, para interrogar en los relatos oficiales, invisibilizados y hasta clandestinos, las razones históricas, a través de las cuales su propio colectivo, suprimió la dignidad como valor supremo, se despojó de su humanidad eliminando y resquebrajando las relaciones sociales, tornándose caótico y cuyas consecuencias son palpables en el presente. Así pues, construir vínculos entre pasado y presente, implica una mirada atenta y sensible hacia el “dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano” (Herrera y Merchán, 2012, p.6).

Existe la necesidad de enseñar historia y también la reciente, por el deber de reconocernos y conectarnos con el pasado utilizando los lenguajes y escenarios del presente, recordar para no volver a repetir, es una frase insignia de la transición después de largos periodos de violencia, representa el sentir de las víctimas y sus familiares, que a través de la insistencia de no olvidar, buscan aleccionar y evitar que las generaciones transiten por las incertidumbres y penurias que ellos vivieron.



Sin embargo, con los procesos del pasado surge otra cuestión. Chababo (2015), retoma el relato de un sobreviviente judío que regresa al campo de concentración y encuentra en la alambrada a una pareja de jóvenes besándose, por lo que el judío se pregunta “cómo trasladar la dimensión, el espesor de un mundo ya desaparecido, esfumado, ese territorio de la historia y la nostalgia, a este presente” (Chababo, 2015, p.2).

Esta disertación reconoce que el pasado no tiene la misma fuerza en el presente por doloroso que este sea, adquiriendo otros significados para las nuevas generaciones, y por tanto, conocerlo no garantiza que nuevos conflictos sociales emerjan e inclusive con una mayor infamia, por lo que resulta aún más ensordecedora la frase: Para que el pasado cercano no se vuelva a repetir, pero en este momento se está repitiendo¹⁷. ¿Qué hacer entonces? Recorrer el camino a través de procesos de concientización y diálogo desde todas las versiones posibles, resulta la opción menos perturbadora y más eficaz para la opción del Nunca Más. Debe asumirse entonces, las diferentes ideologías que abolieron la contradicción política desde el diálogo, optando por las armas como forma de poder y eliminación del “otro diferente”.

En Colombia se ha impuesto una cultura política hegemónica basada en el autoritarismo, la eliminación del debate político sustituido por la confrontación y aniquilación física y moral del adversario, y la pretensión de uniformar a todas las personas y sus expresiones colectivas. (Gil, 2013, p.87)

¹⁷ Una controversia sacude a Europa desde el 2015, tras el incremento y llegada de refugiados sirios, iraquíes, afganos. Algunos de sus puntos más álgidos tiene que ver con los países dispuestos a acogerlos, con el precedente que diversos conflictos internos en países de Asia, África y Latinoamérica, son gestados y patrocinados por Norteamérica y Europa; ante la compleja situación de violencia, muchos de sus habitantes no tienen más opción que el exilio, emprendiendo recorridos peligrosos e indignantes. Así mismo, es paradójico el muro de separación construido por Estados Unidos en la frontera con México o el de Israel a Palestina, además de sus bombardeos, con el agravante que ahora los judíos, honrados como víctimas durante la segunda guerra mundial, toman el lugar de victimarios.



2.4. El currículo en ciencias sociales: Un saber interdisciplinario para la formación de ciudadanos competentes, democráticos y críticos.

En lo que sigue, intentaremos exponer algunos cambios legislativos en la enseñanza de las ciencias sociales, que muestran en principio la concepción de una historia nacionalista, biografías de la élite económica y política así como una formación en valores cristianos. Hacia mediados de 1980, surge la propuesta de integración entre historia y geografía, empero, continúan separadas representando los centros de poder, además desde un enfoque cognitivo y su disminución horaria. En tiempos más recientes y con la Ley general de educación de 1994, se establece como área fundamental las ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Los lineamientos curriculares y estándares por competencias definen los objetivos de formación, orientaciones conceptuales y metodológicas para cada grado.

Colombia busca consolidarse como nación tras su independencia. La enseñanza de la historia, reitera la voz de los triunfadores, privilegia la biografía de próceres, símbolos patrios, batallas y hombres influyentes en la política, economía y artes. “Las fechas, los lugares y los héroes nacionales configuraban los contenidos y la obediencia social e incluso el autosacrificio, eran los valores que debían ser aprehendidos por los niños y niñas, futuros ciudadanos” (Vargas y Acosta, 2012, p.47-48). Así pues, la enseñanza de la historia presentó el pasado a partir de unos ideales de nación, que relegaron en gran medida las memorias fragmentadas, dispersas de indígenas, afrodescendientes y mestizos¹⁸. El propósito de aquellos gobernantes de construir un modelo de nación, se escribe para la posteridad desde las consignas libertarias, soberanas y patriotas, con protagonistas blancos y de élite que debían memorizarse, excluyendo las memorias de esclavitud y desarraigo, que ocuparon por mucho tiempo el lugar del olvido.

¹⁸ Solo hasta 1991 con la Constitución Política se reconoce la naturaleza multiétnica y pluricultural de la nación colombiana (Artículo 7). En 1993 con la Ley 70 se crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, sin embargo se establece su carácter obligatorio en el área de Ciencias Sociales con el decreto 1122 de 1998.



“Así, los individuos y grupos que no fueron ni notables ni dirigentes, no eran expresión de la historia nacional y simplemente pasaban por la misma, de manera anónima e intrascendente” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2002, p.10). Esta historia prevalece omitiendo sistemáticamente referencias que puedan advertir su relevancia y papel histórico, anonimatos deliberados dentro de un marco de estrategias para mantener un status quo político y económico.

Acevedo y Samacá (2012), afirman que la historia patria y su componente de formación cívica, regresó con mayor fuerza después de los acontecimientos del 9 de Abril de 1948, debido a las insurrecciones populares y al bipartidismo desenfrenado que era necesario contener a través de una enseñanza que exaltara la obediencia a la autoridad, el sentimiento de patria y el respeto hacia los próceres. Siguiendo al mismo autor, con la reforma curricular de 1984 a través del decreto 1002, permanecieron los mismos enfoques sobre historia y geografía nacional, un poco matizados por la incorporación de la temática global, teorías activas del aprendizaje y un perfil menos dogmático y partidista del docente, donde se avizora además, una integración disciplinar entre dos áreas separadas tradicionalmente. Sin embargo, esta superación “bitemática” como lo argumenta Vega (2008), se caracteriza porque los textos escolares fueron agrupados bajo un mismo nombre pero separados analíticamente, igual que las prácticas docentes, donde éstos optaron por la historia o la geografía dependiendo de sus fortalezas. Según este autor, el Ministerio de Educación promueve más tarde, la llegada de otros saberes, desapareciendo la historia y geografía como áreas específicas, dicha ampliación va acompañada de una reducción horaria, la ausencia de investigaciones especializadas y problemas estructurales en la educación pública. “Al final el estudiante no tiene ni siquiera información de lo más elemental en historia, geografía, economía o ecología” (Vega, 2008, p.35).



Para 1994, Colombia inicia una reforma educativa, tras la nueva constitución de 1991. Esta ley define las normas generales para la prestación del servicio educativo, cuestión que a la postre implica otros propósitos. Si la educación es un servicio, importa su rentabilidad económica, diferente a la exigibilidad y garantías como sucede con los derechos, dadas las políticas de privatización existe una menor inversión social, situación que va en detrimento de su calidad. Los docentes se convierten en prestadores de servicio, estudiantes en clientes y rectores en gerentes, dispuestos en una lógica empresarial. La ley también establece las áreas fundamentales y disposiciones en “diversas modalidades de educación (formal, no formal e informal), Proyecto Educativo Institucional (PEI), gobierno escolar, reconocimiento de espacios de participación estudiantil (Consejo y Personero)” (Lineamientos curriculares, 2002, p.11).

Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia es definida como un área fundamental en básica y media, dejando atrás su énfasis en historia y geografía, ante estos nuevos cambios, debe desarrollar al igual que las demás áreas, sus orientaciones curriculares. Para la elaboración de este texto, se tomaron como antecedentes algunas experiencias interdisciplinarias, un estado del arte a nivel nacional e internacional, discusiones a nivel nacional con docentes y académicos. En 2002 aparecen los Lineamientos Curriculares, desde una visión flexible, abierta e interdisciplinaria, que contribuyen a la formación de ciudadanos comprometidos con su realidad nacional (pasado-presente), conocedores de derechos y deberes, competentes para un mundo digital, globalizado, “que participan activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo” (Lineamientos curriculares, 2002, p.3).

A pesar de estas apuestas frente a la formación, los lineamientos hacen una escasa alusión a la realidad histórica del conflicto social y armado; y si bien proponen una enseñanza de las ciencias sociales en contexto, la omisión reiterada de las violencias políticas y armadas en la mayoría de proyectos educativos, ha consolidado una visión ajena, manipulada y despolitizada de nuestro acontecer.



Entonces podría preguntarse ¿Qué lectura de país hicieron los lineamientos para enunciar de manera sucinta el conflicto social y armado, dadas además, las continuas omisiones históricas? En relación con esta reflexión, Zemelman (2008) propone la tesis sobre el desajuste entre realidad y teoría, en la medida que se está construyendo sobre supuestos conceptuales que no tienen pertinencia para el momento histórico y por tanto, se estarían inventando realidades. Continuando, este desajuste se presenta porque el ritmo de la realidad no es el mismo de la construcción conceptual, que por demás, es más lento, siendo necesario recurrir al *pensamiento*, entendido “como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (p.3).

En resumen, las leyes de instrucción pública abanderadas de la historia y geografía, priorizaron la formación de un sujeto patriota, blanco y de élite, en oposición a los colectivos mestizos, indígenas y afros que conformaban las mayorías de la población. Como se dijo anteriormente, en la reforma de 1984, ni la historia reciente ni el conflicto interno hacen parte del currículo, pues se optó por planteamientos de carácter psicológico. Luego, los Lineamientos curriculares,

establecen una serie de propuestas didácticas que se inscriben en los avances propios de la psicología cognitiva, desarrollando planteamientos de la didáctica en las ciencias sociales, dejando una propuesta curricular de carácter más bien inductivo, flexible y abierto que depende de la iniciativa de los profesores. (Jiménez et al, 2012, p.296)

Entonces, ¿Cuáles son las expectativas y posibilidades reales de formación de sujetos con pensamiento crítico, si los currículos históricamente han omitido o realizado escasas referencias sobre el conflicto interno?



Me atrevo a expresar que tenemos un gran reto como docentes en la escuela, no solo por hacer parte del vaivén deliberado de las políticas de los gobiernos de turno; sino también por la responsabilidad de formación que tenemos que asumir, en aras a posibilitar sujetos participes de su realidad, capaces de pensar los discursos de la memoria oficial y subterránea, con la agudeza para develar aquellas versiones omitidas o estereotipadas que circulan desde la familia hasta los medios de comunicación, sujetos sensibles más cercanos a la consigna del nunca más, que puedan proyectarse hacia un horizonte colectivo donde el conflicto también pueda ser una opción de transformación y no de sectarismos.

Respecto a la implementación metodológica de los lineamientos proponen: Ejes generadores, basados en temáticas propias de cada disciplina social, sin exclusión de las otras. Esto obedece, a la multiplicidad de objetos de estudio en las ciencias sociales, buscando una estructura que las integre, además de incluir los énfasis del área, como democracia, constitución política, cátedra afrocolombiana y de paz. Los ámbitos conceptuales, agrupan los conceptos propios de las ciencias sociales, los cuales ayudan a investigar y “resolver” las preguntas problematizadoras. Ésta última, son preguntas que plantean problemas con el fin de generar interés, fomentar la investigación y generar nuevos conocimientos. El último apartado, tiene que ver con el desarrollo de competencias, sucintamente se pretende con ellas, desde un marco de globalización, tener una nueva visión de país acorde a la diversidad de sus contextos, en relación además, con la formación de sujetos desde una “práctica de valores básicos (solidaridad, justicia, honestidad, creatividad, creencias) y un continuo aprender comprensivo –reflexivo” (Lineamientos curriculares, 2002, p.45).

Para complementar el modelo educativo por competencias, aparecen en 2006 los Estándares Básicos de Competencias en matemáticas, lenguaje, ciencias y competencias ciudadanas, con un subtítulo que al menos parece esclarecedor: “Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden”.



Sobre el tema de competencias enunciado desde los lineamientos, Vega (2008) explica como el concepto de competencias está vinculado a una política para la competitividad económica abanderada por el Banco Mundial y organismos anexos, con el objetivo de *flexibilización laboral y adaptabilidad*. En este sentido, se priorizan las áreas de matemáticas, ciencias, idiomas, tecnología y recientemente “emprendimiento”, quedando en un segundo plano, la áreas con enfoque humanista que fortalecen el vínculo social y hace de la educación un proyecto colectivo en busca de la dignidad humana.

Las ciencias sociales y naturales se unifican en el texto de los estándares por su status científico, claro está, con diferencias en el objeto de estudio. A través de ellas, se busca la formación de estudiantes investigadores, críticos y éticos.

Capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo. (Estándares básicos, 2006, p.96)

Los estándares enfatizan varios asuntos expuestos en los lineamientos como la interdisciplinariedad, contextualización, uso de fuentes de investigación, desarrollo del pensamiento crítico, comprensión más que de temáticas, situaciones de la realidad. Su estructura parte de los ejes generadores y ámbitos conceptuales de los lineamientos, para desarrollar los ejes articuladores, los cuales “tienen unas acciones concretas de pensamiento y de producción necesarias para alcanzar los estándares, organizadas por conjunto de grados” (Estándares básicos, 2006, p.113).



A saber: me aproximo al conocimiento como científico(a) social o natural, manejo conocimientos propios de las ciencias sociales o naturales y desarrollo compromisos personales y sociales. También incluye tres tipos de relaciones: con la historia y las culturas, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas (p.114-115).

Los estándares dejan claro, que la formación en ciencias sociales está relacionada con la acción ciudadana, con la posibilidad de asumir posturas críticas y reflexivas, buscando opciones de transformación. El hecho de apostarle a un proyecto de educación desde el conocimiento científico, globalizado y digital como lo hacen los lineamientos y estándares, supondría que las condiciones para desarrollarlo están dadas, empero en el contexto colombiano, hay profundas fracturas entre realidad y teoría, como se mencionó. Desde el presupuesto destinado a la educación¹⁹, que ha sido por décadas menor en comparación al de defensa, hasta los índices de cobertura, que si bien pueden garantizar la educación para niños, niñas y jóvenes, resta lesivamente su calidad. (Ver Anexo 2: Línea del tiempo: Enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales)

Así pues, las propuestas curriculares del MEN, cuyo objetivo es la formación de sujetos críticos, solidarios, respetuosos, participativos de la democracia y la diversidad, con un conocimiento científico social e investigativo, aparecen bastante retadoras para la mayoría de los contextos de educación pública por lo demás complejos. Sumándose, un perfil docente en ciencias sociales cuya característica principal es la formación en una sola disciplina y hasta hace poco en investigación, además es confuso tanto en los lineamientos como los estándares, si el docente es investigador o acompañante, y ambas suponen grandes diferencias.

¹⁹ “Mientras que el presupuesto para la guerra sea mayor del que se destina para la educación, las posibilidades de un desarrollo real serán solo un sueño” (Robles, 2015). Además, el autor argumenta que en 2013 el presupuesto para defensa superó los 15 mil millones de dólares, para el sostenimiento de un ejército de 500 mil hombres más armamento, la deserción escolar es una de las más altas de la región y la inversión en educación no llega ni al 4 por ciento de su PIB, en comparación con países de Europa y Asia, que invierten el 13 por ciento. Son entonces algunos ejemplos, que inciden lesivamente en la educación, así como en otros derechos.



De igual modo, algunas prácticas de aula intentan cambiar el viejo escenario de la historia y la geografía hacia un ambicioso proyecto de interdisciplinariedad, que difícilmente remueve las sólidas bases del patriotismo, ancladas principalmente en la educación primaria²⁰, además del distanciamiento profundo entre los procesos de producción y las formas de apropiación por parte de directivos, docentes y estudiantes.

En la actualidad se continúan impartiendo contenidos tradicionales en instituciones educativas; éstos, a la mejor manera decimonónica, no permiten desarrollar en los estudiantes una capacidad crítica sobre el estado actual de la sociedad, desconocen muchos de los procesos sociales que han configurado las realidades contemporáneas y siguen ocultando problemas que contribuirían a la comprensión de la diversidad cultural de la actual Colombia. (Lenis, 2010, p.139)

A continuación, algunos desafíos para los discursos ordenadores de la enseñanza de la historia:

1. La heterogeneidad y falta de unidad en el conjunto de disciplinas que integran el campo social, se convierten en referentes, insumos y retos en el espacio escolar. Aunque el objetivo no es formar pequeños científicos sociales, se trata de acercar conceptos básicos, métodos y técnicas de disciplinas como la psicología, economía, sociología, antropología, estudios culturales, hermenéutica, por mencionar algunas, para la apropiación de saberes e investigación en el aula.

²⁰ Aunque los currículos proponen cambios sustanciales en la forma de enseñar y aprender ciencias sociales, los contextos escolares en primaria son más propensos a reproducir viejas prácticas de historia patria y geografía, debido a la ausencia de una formación especializada y el desinterés en algunos casos de los mismos docentes, por las orientaciones curriculares del área. En secundaria, la formación docente, la ampliación de temáticas a nivel mundial y la práctica de situaciones problemas, genera otras dinámicas en la didáctica de las ciencias sociales.



Los estándares básicos (2006) definen que el estudio en contexto, además de vincular los intereses y saberes de los estudiantes, “permita que los conceptos, procedimientos, enfoques y propuestas propios de las disciplinas naturales y sociales estén al servicio de la comprensión de situaciones, relaciones y entornos propios de estas áreas del conocimiento” (p.103)

2. El enfoque didáctico y curricular interdisciplinario que propone el área es reciente, y aunque con la reforma de 1984, se esbozan algunos elementos de integración curricular, ésta fue asumida “de forma muy superficial, produciéndose en realidad una yuxtaposición disciplinar en cambio de una articulación o un trabajo transdisciplinario en sentido pleno” (Lineamientos curriculares, 2002, p.46-47). En la actualidad, se debe replantear las propuestas basadas en temas, en áreas aisladas o apoyadas en una o dos disciplinas. “No es lo más conveniente a nivel pedagógico y didáctico para el país, porque con ellas se están ignorando las exigencias que hace el mundo a la educación y a las Ciencias Sociales en la actualidad” (p.16).

3. Los programas de formación de maestros en ciencias sociales, quedan en firme con los lineamientos, empero no sucede lo mismo con las prácticas escolares, que cuentan con pocas investigaciones y mayores dificultades para llevar a cabo las orientaciones curriculares señaladas.

4. Con frecuencia, los temas que se enseñan y aprenden, poco o nada se relacionan con la vida de los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos. “Esto conduce a fomentar aprendizajes desconectados, sin sentido, que se memorizan para pasar un examen o asignatura y se olvidan fácil y rápidamente” (Lineamientos curriculares, 2002, p.15).



5. Las competencias ciudadanas tienen como objetivo desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía, centran su atención en la formación ciudadana, sin lograr hasta ahora el énfasis necesario en la escuela, además como “proceso se puede diseñar con base en principios claros, implementar con persistencia y rigor, evaluar continuamente e involucrar planes de mejoramiento” (Competencias ciudadanas, 2004, p.5).

El texto de competencias ciudadanas, propone una perspectiva de derechos, promoción y defensa de los mismos, a través de habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participación y pluralismo, que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad. Así mismo, transversalizan todas las áreas del currículo, pues están basadas en las dinámicas de la vida escolar y constituyen un texto guía para los planes de mejoramiento institucional, a partir de los resultados de pruebas estandarizadas. El texto no fue referencia en esta tesis, pues solo tomé los específicos en ciencias sociales.

6. Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) reconocen como principio, la educación de calidad como un derecho fundamental y social, son cuatro las áreas que cuentan con los DBA: lenguaje y matemáticas en su segunda versión, ciencias naturales y sociales, en la primera. Están definidos (2015) como un conjunto de aprendizajes estructurantes sobre un área particular, que deben aprender los estudiantes en cada uno de los grados, de transición a once, así mismo, detalla la ruta de enseñanza para alcanzar las competencias básicas, siendo adaptados por los docentes e instituciones dependiendo del contexto.

El texto de los DBA, recoge los elementos teóricos de los lineamientos y estándares como aproximación al conocimiento científico y social, relaciones de tiempo, espacio y con la naturaleza, diversidad multicultural, étnica y de género, promoción de deberes y derechos humanos, reconocimiento de las organizaciones políticas y sociales, construcción de democracia y paz, entre otros.



Tiene una estructura de enunciado, evidencias de aprendizaje y ejemplo. Constituye un recurso más en el ámbito del deber ser de los maestros, cuyo enfoque omite casi por completo el concepto de enseñanza (aparece una sola vez y en la introducción), quedando relegada bajo los objetivos del aprendizaje y los logros de competencia, medibles en pruebas estándares; las cuales hacen parte de políticas educativas implementadas más por requerimientos económicos internacionales, que ajustadas a las realidades de país, siendo más una estrategia para “operativizar” y “vigilar” la normalización de las prácticas, el control que se ejerce sobre los individuos para que cumplen un rol, aludiendo a Foucault (2001). Es importante con los DBA y su lenguaje centrado en el aprendizaje, que el docente resignifique su práctica, pues la enseñanza es su lugar de enunciación, así como el discurso ordenador, en una perspectiva crítica frente a lo que se puede o no llevar al aula.

Los DBA no fueron un insumo durante la investigación, ya que no habían sido publicados, de éstos puedo decir que la memoria aparece como fuente histórica en el grado segundo, memoria histórica²¹ en el grado 11°, historia de mediados del siglo XX en 5°, en relación con la comunicación y avances tecnológicos, análisis de problemáticas contemporáneas en todos los grados de secundaria, y con mayor énfasis en 9°, 10° y 11°. Así pues, queda explícito el interés por desarrollar análisis sociales del tiempo presente, el reconocimiento de un conflicto interno y el propósito de buscar y promover diálogos respecto a la construcción de democracia y paz.

7. Por último, queda la inquietud sobre el tiempo institucional asignado a esta área, en comparación con el número de saberes que reúne y el tiempo que ameritan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumándole las jornadas pedagógicas, proyectos obligatorios (democracia, tiempo libre, medio ambiente y sexualidad) y programas externos, quedando el tiempo de clase reducido para llevar a cabo las apuestas académicas y formativas que consagran los lineamientos.

²¹ La perspectiva teórica que se asume respecto a la memoria histórica, es aquella que reivindica el lugar de las víctimas y la sociedad, exigiendo verdad y justicia durante y después de periodos de conflicto.



Enseñanza de la historia	Énfasis	Problematización
Ley de Instrucción Pública 1810	Historia Patria Proezas independentistas Memorización de biografías Modelo único de identidad Ciudadano obediente	Desconoce la historicidad de grupos indígenas, mujeres, afrodescendientes y mestizos. Prejuicio hacia lo popular.
Reforma Curricular 1984	Integración disciplinar entre geografía e historia Pedagogía activa Tecnología educativa Profesionalización docente	Prevalencia hacia alguna de las dos áreas Énfasis en historia patria, especialmente en primaria.
Ley General 115 de 1994 Lineamientos curriculares 2002 Estándares por competencias 2006 Competencias ciudadanas 2004 DBA Ciencias Sociales 2015	Ciencias sociales, geografía, historia, constitución política y democracia Interdisciplinariedad Investigación Enseñanza por problemas Formación de ciudadanos participativos y críticos	Educación por competencias Medición por resultados Continuación de la enseñanza disciplinar Historia, geografía y ciencias sociales. Mayor cantidad de objetivos y temáticas para abordar Igual números de horas para las CCSS

Cuadro 4: Los Discursos ordenadores de la enseñanza de la historia de 1810 a 2015: énfasis y problematización.



CATEGORÍA DE ANÁLISIS	AUTORES	PROBLEMATIZACIÓN
<p>HISTORIA: Su lugar privilegiado ha sido la escritura, cuya narración temporal se ha valido de otros documentos. El pasado puede entenderse como una construcción del presente, que obedece a relaciones de poder. A diferencia de la memoria, ésta es externa, a largo plazo y disciplinar.</p> <p>ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: Ingresa en la escuela para reafirmar el proyecto de Estado nación, a través de una identidad única y un relato oficial. Sus cambios relacionados con el proyecto educativo de país, muestran los objetivos y necesidades hacia la enseñanza de la historia.</p>	<p>De Zan (2008) Rueda (2013) Jelin (2002)</p> <p>Vega (1999-2008) Acevedo y Samacá (2012) Rodríguez y Sánchez (2009) Lenis (2010) Guerrero (2011) Pagès (2000-2009) Carretero (2012)</p>	<p>Continuidades y rupturas en la enseñanza de la historia Pensamiento histórico en las ciencias sociales Historia e interdisciplinariedad Discursos hegemónicos en la enseñanza de la historia Conocimiento social Oralidad y escritura</p>

Cuadro 5: La historia como categoría de análisis.

CAPÍTULO 3. Recorridos de una experiencia docente: preguntas necesarias sobre la enseñanza de la memoria y la historia en contexto

La realidad es un constante desafío por la coherencia entre lo que decimos y hacemos

Este apartado, primero nos sitúa en nuestro contexto escolar, para mostrar la incidencia de los currículos nacionales en el PEI –Proyecto Educativo Institucional- y el plan de área de ciencias sociales en la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco. Luego se relatan los caminos, actuaciones y sentires suscitados en el marco de la experiencia docente llevada a cabo en 2014, cuyos participantes fueron estudiantes del grado quinto, la docente, adultos mayores, acudientes e invitados, que con su asesoría y apoyo brindaron interesantes aportes. El relato expresa las vivencias de las prácticas escolares, los modos de ser y estar en este espacio, rastrea preguntas tan poderosas en su enunciado como el qué, cómo y para qué, las cuales dieron sentido, forma y vitalidad al proceso. Así pues, damos la bienvenida a este ejercicio de escritura que comparte alegrías, sin sabores, ambiciones y sobre todo, experiencias.

Las formas de registro fueron el diario de campo, en el cual se describía el desarrollo de las clases, anécdotas, dificultades y momentos más significativos, las producciones escritas de los estudiantes, desde el cuaderno con talleres y tareas de clase hasta la elaboración colectiva e individual en relación con la investigación, las preguntas escritas o conversaciones acerca de las actividades realizadas, las cuales me daban pistas de cómo se sentían los estudiantes e iban apropiando los saberes.

Deseo referenciar la concepción de educación de Paulo Freire, porque su trabajo pedagógico representa un proceso que busca transformar la realidad de los sujetos y contextos, a partir de la concientización y diálogo entre el que aprende y enseña, asumiendo la educación como un acto político de liberación, autonomía y esperanza. En su proceso de alfabetización con adultos, caracterizados por él, como sujetos despojados de humanidad, en tanto no se reconocían como seres pensantes y de tradición, les enseña a leer, escribir, pero también los empodera de sus saberes populares, como así lo expresa.



Los sujetos no son depósitos que hay que llenar de contenido ni el conocimiento un agente externo, sino al contrario, la alianza para problematizar, concientizarse y liberarse de la alienación impuesta, donde además y a través del proceso dialéctico, “nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p.82).

3.1. La malla curricular institucional como discursos ordenadores: Acercamiento al contexto.

El plan de área de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco establece como estrategias didácticas la investigación, aprendizaje cooperativo, significativo, enseñanza problémica, trabajo en equipo y evaluación compartida. “El modelo pedagógico es el crítico, social, cognitivo con un enfoque constructivista, un diseño curricular integrado y una metodología por proyectos” (Plan de área de sociales, 2012-2016, p.11). Siguiendo el texto, este busca el máximo desarrollo de las capacidades e intereses de los sujetos de manera interdisciplinaria, identificando a través de las diferentes teorías cognitivas, la naturaleza y características de la enseñanza y aprendizaje, situadas en un determinado entorno. Este plan de área fue diseñado en 2006, con una actualización en 2012 y vigencia hasta el 2016, algunas de sus modificaciones, han sido más de tipo normativo que de contenido.

Los referentes curriculares del plan de área, están basados en los lineamientos y estándares, por lo tanto, define un eje generador, preguntas problematizadoras, competencias, acciones de pensamiento y producción, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales e indicadores de desempeño. La malla está dividida en cuatro periodos, con las siguientes preguntas problematizadoras para el grado quinto: ¿Qué ventajas trae la economía, la cultura y la política de un país? ¿Por qué debo seguir las recomendaciones de mis mayores? ¿Qué peligros amenazan actualmente nuestros mares como fuentes de recursos naturales y de actividades económicas?



¿Cómo debemos aprovechar nuestros recursos naturales para vivir mejor? Podemos evidenciar que las preguntas anteriores, no aluden a la historia ni la memoria. Una de las razones de esta investigación, fue volcar el interés por la historia reciente sobre dos acontecimientos de la segunda mitad del siglo XX ya mencionados.

El tema de memoria por su parte, fue el insumo para aproximar las versiones del pasado y el presente en relación con procesos orales e intergeneracionales.

La experiencia sobre historia reciente y memoria, se desarrolló a través del proyecto de investigación escolar: “Voces que narran el pasado reciente: Un encuentro con los abuelos y abuelas”, cuya pregunta problematizadora fue: ¿Cómo se vincula la memoria oral del Bogotazo y la Toma al palacio de justicia con la lectura y escritura de noticias en los estudiantes de 5° de la I.E Alfonso Upegui Orozco? Buena parte de las estrategias didácticas propuestas en el plan de área tuvieron lugar en la investigación, a saber: aprendizaje significativo, enseñanza problémica, trabajo entre pares, evaluación compartida, pensamiento crítico y social. Los intereses de la investigación giraban en torno a la construcción de nociones de tiempo, espacio y comprensión histórica, vínculos afectivos desde las narraciones de las personas de la tercera edad y la familia, desarrollo de la lectura y escritura, a partir de entrevistas y noticias. El avance de la investigación, fue develando similitudes con el currículo institucional y nacional, colocando en un plano real sus aspectos teóricos. Afortunadamente, las mallas curriculares son un referente de actuación pedagógica; unos colegios más rigurosos respecto a su implementación que otros. En mi caso, no hubo problema para llevar a cabo esta iniciativa e incluso durante todo el año, teniendo claro los procesos académicos y formativos que estaban implícitos.



A partir de los currículos nacionales y el plan de área, puedo enunciar lo siguiente:

1. El trabajo interdisciplinario movilizó diversas estrategias didácticas en el área de ciencias sociales: historia reciente y memoria; así como en lenguaje, teniendo en cuenta, que la memoria lleva un fuerte componente narrativo y su práctica en la básica primaria no es tan visible, logrando un proceso articulado entre lectura y escritura a partir de los ejes temáticos de ciencias sociales.

2. Hubo una apropiación del conocimiento científico social, en la medida que se abordaron conceptos específicos como sociedad, violencia, pasado, presente, memoria, insurgencia y oralidad. Fuentes de información como las entrevistas, artículos de periódicos y documentos digitales. Fueron objetos de investigación, el Bogotazo o la Rebelión popular del 9 de Abril de 1948²² así como la Toma al Palacio de Justicia por parte de la insurgencia del M19 y su posterior recuperación a manos del Estado en noviembre de 1985, siendo posible: “observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones” (Estándares básicos, 2006, p.96).

3. Con base en los lineamientos, podemos situar la investigación en las relaciones con la historia y las culturas, desde el eje generador dos: “Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz”, el seis: “Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos” y el ocho: “Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios”.

²² Gloria Gaitán nos envía una respuesta por correo, en la cual nos argumenta porque esta fecha debería llamarse “La rebelión popular del 9 de Abril de 1948”. En aras a los discursos oficiales y subterráneos sobre memoria, acoto ambas opciones.



El proyecto culminó uno de los objetivos propuestos por los estándares para el grado quinto: “Reconozco que tanto los individuos como las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales” (Estándares básicos, 2006, p.124).

Los indicadores de los estándares, para el ciclo cuarto y quinto, sitúan eventos como la conquista, colonia, periodo prehispánico, antigüedad, medioevo, etc., ninguno de ellos, hace referencia al siglo XX en Colombia, éste aparece en el grado octavo y noveno, de tal modo que asumir diferentes situaciones problémicas de esta temporalidad en básica primaria, fue un desafío logrado.

La Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco, está ubicada en el occidente de la ciudad de Medellín, en la vereda Pajarito, corregimiento de San Cristóbal (Ver anexo 3. Mapa de la Vereda Pajarito), inmersa en un panorama que combina la creciente y desmesurada construcción de urbanizaciones con espacios rurales de tradición agrícola, abandonados a su vez, paulatinamente por el crecimiento familiar que obligó a la construcción de viviendas, ocupando los terrenos que antes destinaban para el cultivo, las generaciones jóvenes encontraron opciones laborales en la ciudad o se formaron en otros oficios, la comercialización de productos, no era rentable en comparación con el costo de producción, inclusive para antiguos pobladores, las antenas de radio y celular han tenido efectos negativos en los cultivos, quedando pequeñas huertas a cargo de los mayores.

Por otra parte, la escasez de terrenos en la ciudad, el proceso de reubicación de familias y la promoción de vivienda de interés social generó que se destinaran terrenos en las periferias para resolver dicha situación, por tal motivo, en Pajarito se edifican actualmente urbanizaciones abiertas y cerradas, que atiborran este espacio verde de ciudad.



Y aunque el número de población y construcciones aumentó considerablemente, esta zona carece de espacios deportivos, recreativos y culturales, cuyas vías de acceso no cumplen todavía con la demanda de transporte, pues es una vía estrecha, lisa en la temporada de lluvias y empinada, que recorre la urbanización Puertas del Sol hasta llegar a la vereda Pajarito.

A esta institución acuden estudiantes de la vereda parte baja y alta (km 8 vía las palmas) y de las urbanizaciones. La apropiación del territorio ha sido un proceso lento, pues los nuevos reasentamientos urbanos están construyendo y apropiando nuevos significados, lo que ha permitido la organización y pertenencia de sus habitantes, por ejemplo, la urbanización Puertas del Sol cuenta con acción comunal y sede social. La institución educativa se convierte entonces, en un elemento aglutinador de los pobladores, que convergen en pro de la formación de niños, adolescentes y jóvenes.

Los núcleos familiares a nivel institucional pueden mapearse de la siguiente manera: hogares constituidos por padre y madre, otros con la presencia de uno de los dos, hogares donde está solamente el padre o la madre con una nueva pareja y con hijos de ambas relaciones, y por último, estudiantes que viven con sus abuelas, abuelos o tíos. La mayoría de los acudientes tienen estudios de bachillerato, un porcentaje del 30% cuenta con estudios técnicos o tecnológicos y muy pocos accedieron a la universidad o terminaron sus estudios, así mismo, están empleados como operarios de empresas, meseros, secretarias, vigilantes, constructores, transportadores, oficios varios, entre otros.

La institución cuenta con dos sedes, la primera que hace parte de la trayectoria como vereda, y la segunda que obedece a la llegada de proyectos urbanísticos, finalizando su construcción en el 2016. Para el año 2017, tiene una matrícula de 1130 estudiantes, 37 docentes, rectora y dos coordinadores.



Las relaciones entre estudiantes son cordiales y respetuosas, se presentan pocos casos que afecten gravemente la convivencia institucional; aunque el consumo de droga se ha incrementado los dos últimos años, así mismo, tanto estudiantes como acudientes se sienten satisfechos frente al proceso educativo y formativo que allí se lleva.

3.2. Los bocetos: Ideas y preguntas que acompañaron.

A comienzos del periodo escolar surgen preguntas acerca de los temas que se van a desarrollar en el transcurso del año. El cómo hacerlo asalta mientras se espera que lleguen los quienes, estudiantes de cuarto y quinto de la Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco. Como docente de ciencias sociales me cuestiona el hecho de enseñar y que este proceso termine siendo una acumulación de conocimientos, al estilo de una educación bancaria²³. Inicio con una indagación de saberes previos, buscando temáticas y formas de enseñanza, en algunos cuadernos que conservaban los estudiantes de grados anteriores²⁴, además del diálogo informal con algunos de ellos.

Esta experiencia inicia con dos grupos de quinto, cada uno de 45 estudiantes. La mayoría de ellos, provienen de urbanizaciones cercanas a la institución, la vereda Pajarito parte baja y alta, y en menor cantidad de Nuevo Occidente²⁵. Si bien hay un constante flujo de estudiantes que llegan nuevos al sector o se trasladan, una buena parte de ellos, han ingresado a la institución desde preescolar y por lo tanto, están integrados a las dinámicas escolares.

²³ Freire explica la educación bancaria como una práctica mecánica, estática, que asume al docente como poseedor único de saber y los estudiantes, recipientes que hay que llenar. El docente transmite el conocimiento y los estudiantes lo asimilan y memorizan, sin problematizarlo.

²⁴ No se indagó por cuarto grado, pues era la profesora de este curso. Las temáticas que abordé fueron muy someras en historia y geografía, además de constitución y democracia.

²⁵ Sector conformado por edificios de apartamentos de interés social y reubicación de viviendas. Los estudiantes de este sector así como los de Pajarito parte alta, cuentan con transporte escolar.



Frente a los antecedentes de mi práctica, enuncié tres características. La primera, los temas se trabajaban al detalle, con el fin de lograr una mayor comprensión, argumentando que no se alcanzaba su aprendizaje pasando rápidamente, sino transitando por análisis que implican, en algunos casos, un proceso lento, superando una práctica instalada en muchos casos, de cumplir una malla curricular en los tiempos establecidos, contrarios a las necesidades y dificultades evidenciadas. En ese mismo sentido, buena parte de los estudiantes atrapados por las lógicas del sistema, se van sumiendo en un leseferismo y desánimo, considerando que todo se resuelve de manera superficial.

Segundo, con base en un diagnóstico somero de los grupos de quinto, cuentan con un nivel básico en lectura y escritura y un mediano acompañamiento familiar, son participativos y la relación entre estudiantes y la docente es cordial, propongo las temáticas y su metodología, que guardaban cierta conexión con la malla curricular institucional y lo visto en grados anteriores. Tercero, mi práctica docente, tiene como apuesta la formación integral, crítica y humanista. En ese sentido, las situaciones antes señaladas, me inquietaron de manera distinta, con un deseo arrollador por llevar a cabo un proyecto de aula, integrando necesidades y reflexiones distintas por la enseñanza de la historia; expreso entonces, el lugar del sujeto desde su profunda cotidianidad.

Algunas de las preguntas en relación con mi práctica: ¿Por qué tanto énfasis en historia patria en la básica primaria? ¿Cómo enseñar los acontecimientos recientes de la historia? ¿Cuáles son las formas de recordar el pasado y que cercanía tienen los estudiantes con éste? ¿Qué abordajes son posibles en la básica primaria respecto al conflicto? ¿Cómo superar la enseñanza del pasado basado en una información corta, específica y además proveniente del libro de texto del docente? ¿Cuáles son las mediaciones posibles entre la cotidianidad de los estudiantes y la enseñanza y aprendizaje del pasado?



Estas preguntas acompañaron el deseo por hacer algo distinto, que pusiera a prueba todo lo que soy y respondiera a los retos que soñaba. Algunas decisiones ya estaban tomadas. 1. La historia reciente en relación con el conflicto social y armado en Colombia. 2. Involucrar los escenarios cotidianos de los estudiantes. 3. El pasado no se limitaba al texto escolar sino que tomaba vida en la memoria de sujetos cercanos a los estudiantes. 4. La temática implicaba varias etapas, que en lo posible serían significativas.

Así pues, estas decisiones asemejan el boceto que el artista empieza a dibujar como antesala a su obra. Trazos que se borran y delinean una y otra vez, hasta tomar forma en el pensamiento y el deseo, cada vez más consciente de su búsqueda intelectual. Esta primera parte se enmarca en los bocetos de preguntas, ideas y motivaciones, que surgen de la relación entre docente y estudiantes mediados por un saber específico. Además, retomo nuevamente a Freire (2011), respecto al sentido que le atribuye al educador como artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo.

La investigación comienza el 2 de Abril de 2014, hubo una motivación previa en relación con el trabajo que íbamos a realizar, así que en medio de la conversación les pregunté: ¿Qué es investigar? ¿Para qué se investiga? ¿Qué es la historia? Luego socializamos sus respuestas que expresaban la emoción de ellos mismos por el camino que iniciábamos. Cuando referenciamos quienes nos pueden narrar el pasado de una sociedad, los personajes que se nos vienen a la mente, son los abuelos y abuelas. Para las comunidades indígenas por ejemplo, representan el mayor status, la sabiduría y encarnan la transmisión de una identidad. En relación a esta premisa, decidí entonces que los adultos mayores nos contaran desde sus recuerdos y olvidos, algún hecho del siglo pasado, pero ¿cuál? Los chicos y chicas se fueron entonces con la pregunta para ellos, el 9 de Abril de 2014. ¿Cuáles eran los acontecimientos del siglo pasado que más recordaban los abuelos y abuelas?



Las respuestas fueron diversas, desde lo deportivo como el 5-0 entre Colombia y Argentina hasta la visita del Papa en 1986. Así que reconocí, que la pregunta no delimitó el ámbito político que era mi objetivo. Hecha esta salvedad, regresó la pregunta a sus abuelos, siendo los más recordados: La toma al cerro de Patascoy, el Bogotazo, Constitución de 1991, la toma al Palacio de Justicia, asesinato de Pablo Escobar, Proceso 8.000 y los diálogos entre las FARC-EP y el gobierno de Andrés Pastrana. En aras de escoger solo dos, estudiantes y docente optamos por los más mencionados: el Bogotazo y la toma al Palacio de Justicia. El tema estaba definido. La manera de abordarlos también, a través de la memoria y oralidad de abuelos y abuelas.

Acudí entonces a la entrevista, como técnica de recolección de información en investigación cualitativa. En su definición más básica es un diálogo establecido entre dos personas a través de preguntas previamente establecidas o que surgen en el momento. El 4 de Junio doy las indicaciones²⁶ acerca de la entrevista que realizarían en el periodo de vacaciones con la asesoría de sus padres y madres de familia. Este recurso guio la conversación entre estudiantes y adultos mayores, para los primeros, fue un acercamiento vivencial y afectivo al pasado; para los segundos, el reconocimiento de sus voces y memorias. Con la colaboración de acudientes, familiares o adultos cercanos, los estudiantes debían realizar una entrevista de diez preguntas a sus abuelos y abuelas sobre alguno de los dos hechos. Mientras tanto en clase y con el ánimo de indagar sus ideas acerca de la investigación y la historia, preguntaba: Qué es investigar y para qué se investiga. Qué es la historia y cuál es su importancia. Algunas de sus respuestas: “Investigamos para conocer sobre lo desconocido”. “La historia es cuando nos acercamos al pasado”. “La investigación nos sirve para darnos cuenta de las cosas por nosotros mismos”. “Es muy importante conocer la historia para saber más de lo que ha pasado en el país”.

²⁶ Elaborar diez preguntas relacionadas con el Bogotazo y la Toma al Palacio de Justicia, dependiendo cual se le había asignado, debían escribir o grabar la entrevista y presentarla en hoja de block con su letra. Por otra parte, el lapso del tiempo de un mes entre las primeras preguntas de la investigación y la indagación a los adultos mayores, se debe al proceso de lectura con la novela “La Rebelión de las ratas”, en la cual había evidenciado dificultades en lectura y escritura que necesitaba abordar.



Así mismo, cada quinto debía elegir un nombre, llegando al acuerdo de: Ídolos de la historia e Investigadores del pasado; el primero será retomado más adelante en el nombre del blog. Luego elaboré un cartel para cada grupo, que tenía el nombre elegido por ellos con sus respuestas sobre investigación e historia, buscaba con ello, reconocimiento e identidad hacia el proyecto.



Fotografía 1: Entrevista realizada por el estudiante Steven Correa al señor Ramón Rico, integrante de la acción comunal de la vereda Pajarito y una de las personas de mayor edad en la comunidad.

Después del periodo de vacaciones el 1 de Julio, llegó el momento de socializar las entrevistas, el resultado...unas cuantas. Reiteré por otras dos semanas, el cumplimiento de dicho deber, pero mis reclamos fueron en vano. Dicha situación, llevó a un cambio de estrategia, pues decidí que ellos mismos elaboraran las preguntas de la entrevista en clase, con el fin de generar más empatía y comprensión hacia al tema. Que sorpresa me llevé cuando la mayoría preguntó: “como preguntaban acerca de esas “cosas”, así que solo unos pocos terminaron las preguntas. En ese momento, reconocí la complejidad de la misión y lo abstracto que era para ellos buscar y materializar el pasado. Tomé la decisión de organizar grupos de parejas o tríos, teniendo en cuenta empatías, fortalezas y carencias entre ellos, ocho días después, el 8 de Julio.



La primera crítica que surge cuando la docente escoge los grupos, tiene que ver con la autonomía y deseo de los estudiantes; la decisión estuvo basada quizás en la prevención y el conocimiento de causa, que les cuesta trabajar entre los más amigos y que se complejiza cuando es un grupo tan numeroso; sin embargo para atenuar “mi presencia adulta”, hubo cambios entre ellos, optando por el grupo de su preferencia y precisando mi intervención cuando había ausencia de trabajo y su desorden interrumpía el trabajo de los demás; igualmente, la decisión que fueran parejas, es porque en los grupos grandes, uno o dos participan, los demás se desentienden; sin embargo, las dinámicas del trabajo, llevaron después a que las parejas se unieran, quedando grupos de cuatro personas.

En el proceso de búsqueda y escritura de las preguntas, procuraba que fuera una construcción de conocimiento, motivando a que pensarán en aquello que les gustaría saber del pasado, imaginaran ese momento y como lo averiguarían, hasta tener presente la redacción de la pregunta²⁷. Esta etapa se extendió bastante, insistía en su prontitud, sin darme cuenta que las dificultades provenían de la novedad, es decir, ¿alguna vez habían elaborado preguntas para una entrevista o por lo menos se habían acercado al tema? Así, que las preguntas debían cambiar y ser más cercanas a ellos, comencé a expresarles ¿Qué les gustaría saber del pasado de sus amigos o familiares? ¿Cómo lo preguntarían? Ahora piénselo en relación con el Bogotazo y la toma al Palacio de Justicia, logrando avanzar.

Otra cuestión resulta inquietante ¿Cómo aparecen en las preguntas datos específicos sobre el Bogotazo y toma al Palacio de Justicia, teniendo en cuenta que ellos desconocen estos acontecimientos? Identifiqué cuatro razones. Los pocos estudiantes que entregaron primero la entrevista tenían conocimiento sobre estos dos hechos y al participar en el grupo, ponían estas nociones. Por ejemplo del Bogotazo: Jorge Eliecer Gaitán, partido conservador, liberal, violencia, campesinos, candidato presidencial.

²⁷ Los estudiantes piensan la pregunta solo en relación con la fecha, lugar y como sucedió el hecho, así que los persuado para que piensen en otras preguntas, que indaguen en aspectos políticos, culturales, históricos, sociales, en fin, todas las relaciones posibles que les permita conocer lo sucedido (Diario de campo, Julio 16 de 2014).



De la toma: tanquetas, rehenes, magistrados, guerrilleros, M-19, retoma, desaparecidos. Segundo, los adultos continúan aportando a la preguntas o se las dicen en algunos casos. Tercero, recurren a internet como fuente de información. Cuarto, algunos escuchaban las preguntas de sus compañeros y las incorporaban luego a sus grupos. En este sentido, las entrevistas muestran todas las maneras posibles en que los estudiantes apropian los conocimientos y la red de conexiones que se entrecruzan, sobrepasando caminos señalados, ideas y propósitos del docente.

Así pues, el boceto requiere varios intentos para quedar en firme, la visión y el tacto trabajan juntas, las líneas encuentran sentido en un todo constituido. Cuando finalizaron las preguntas de la entrevista, los estudiantes demostraron el progreso alcanzado a nivel cognitivo y escritural, consideré que las preguntas eran el elemento más fácil de la investigación y que todo estaba resuelto; sin embargo, fue necesario replantear mis propias certezas pues la práctica así lo demostró. “El aprendizaje del educador al educar, se verifica en la medida que éste, humilde y abierto, se encuentra permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno” (Freire, 2011, p.45).

Otra suposición frente al conocimiento de los estudiantes, fue creer que todos conocían acerca de la entrevista, y si bien reconocían a qué se hacía referencia, carecían de los detalles de la misma, por tal motivo, mostré fragmentos de dos entrevistas, relacionadas con personajes públicos (una entrevista al congresista Jorge Robledo y otra que hacía el comediante Suso), explicando dichos detalles y de manera básica para primaria, como por ejemplo, llevar previamente las preguntas, esperar la respuesta del entrevistado, no alterar la información, tener actitud amable y respetuosa, los tipos de preguntas abiertas y cerradas y las formas de registrar la información. Con estos ejemplos y las dudas aclaradas, fue momento de que ellos hicieran la entrevista.



La primera inquietud que los estudiantes manifestaron, era que no tenían a sus abuelos y abuelas vivos o cerca de ellos, pues algunos vivían en otros municipios, así que generalicé el nombre hacia adultos mayores, siendo un vecino o conocido. Después de unos días, si bien tenían la entrevista, ésta tampoco aparecía. Los motivé con el cumplimiento del deber, la importancia que tenían las respuestas, el tiempo que había dado para realizarla, la responsabilidad de unos cuantos, hasta la nota deficiente que iban a tener, sino cumplían con dicho compromiso. Lentamente llegaron las entrevistas, una mayoría de ambos grupos las entregaron y una parte siguió la recomendación de tomar fotos y grabar, quedando la evidencia.



Fotografía 2: Entrevista realizada por la estudiante Ana Sofía Higueta a su abuela.

3.2.1. El lienzo y los colores: Comienza a tomar forma el proyecto

Después de ir y venir en el boceto, llega el momento de armar el lienzo, preparar la tela y tensarla sobre el bastidor, algunas pinturas ya están definidas sobre la paleta, que comienzan a tomar forma por las técnicas, expresiones sensoriales, intelectuales y matices, que van quedando registradas.



A medida que llegaban las entrevistas, los estudiantes contaban apartes de los relatos de sus entrevistados, logrando los primeros conocimientos y asombros sobre el tema. Me decían “yo ya sé que es el Bogotazo”, “que tan teso lo que pasó”, “uy profe, incendiaron a Bogotá” “mi abuelito como sabe de eso”. Así mismo, seguía inquietante por las dificultades que había evidenciado en relación con la escritura y los resultados del primer ejercicio. ¿Cómo podía seguir entonces, con las entrevistas pero potenciadas a través de la escritura? Se me ocurrió trabajar la noticia con base en las entrevistas (28 de Julio). Comencé explicando sus partes, proponiendo su lectura y ver el noticiero –algunos estudiantes comentaron que eso era de adultos y aburrido-. Ellos en casa debían escribir la fecha, titular, subtítulo (en la noticia escrita) y resumen, también trajeron periódicos a clase, donde utilizábamos la misma estrategia, respondiendo además las preguntas: Qué, Quién, Cuándo, Dónde, Cómo y Por qué, al final, debían colocar su opinión. Este trabajo previo dio elementos importantes para la escritura de noticias.

Un largo camino: Decidí poner este subtítulo, porque no puedo obviar la característica de este proceso. La noticia fue concebida como la continuación del proceso de entrevista, pues fue a partir de estos registros que se elabora, buscando con ello, mejorar los procesos de lectura y escritura. Nos tomó tiempo escribirla, y si bien reconocía algunas falencias y fortalezas, no me arriesgaba a predecir su final. Las situaciones más problemáticas eran la coherencia textual, partiendo de la oración, la identificación del párrafo y su construcción, escribir con la información que había, la repetición de palabras (y, también, hay), el hecho mismo de escribir en un formato de noticia. A pesar del avance, me parecía que el proceso estaba detenido, también por ser la única que asesoraba los diferentes equipos de trabajo, sin dar abasto.



Cada uno requería muchas explicaciones, iban y venían con el mismo error, necesitando otras maneras de expresar y ellos tiempo para comprender, sumado a la indisciplina y desatención de algunos, que dispersaban fácilmente al resto del grupo ¡casi colapso! ¿Por qué? Negaba los tiempos de los estudiantes, los medía bajo mis expectativas, desconociendo las posibilidades de ellos y su formación. De esto solo me di cuenta al final, podría expresar esta etapa como una obstinación de sacar la noticia a como diera lugar. Durante este tiempo, también fue necesario mover algunos estudiantes de grupo, buscando equilibrio entre ellos.

Ante el panorama anterior, consideré replantear la poca información que tenían respecto a estos dos hechos, pues solo tenían una entrevista, siendo necesario profundizar el ejercicio de memoria. La opción que me resolvía esta inquietud, era una segunda entrevista; pero incorporando otros elementos (5 de Agosto). Algunos estudiantes hacían comentarios sobre las fotografías del Bogotazo y la toma al Palacio de Justicia, innegable su interés por lo visual; pensé entonces, que podrían suscitar mayor evocación en una entrevista. A partir de la observación y algunas preguntas relacionadas con la fotografía, los adultos mayores podrían narrar otros recuerdos, apreciaciones o quizás repetir las mismas²⁸. ¿Cómo la elegiríamos? En principio, buscaban la fotografía en internet, la escogían a su gusto y la imprimían para la clase, luego en grupo las compartían, haciendo un acuerdo entre ellos para elegir su preferida. Como fue habitual, al inicio pocos estudiantes la trajeron, tal es el caso que algunos nunca lo hicieron, argumentando que no tenían impresora, internet, dinero o se les había olvidado. A pesar de estos contratiempos, muchas llegaron. Para este momento, ya habían logrado avances en la forma de preguntar, así que éstas fluyeron un poco más, pero ¿dónde estaba el reto? En la observación de las fotografías, sus personajes, lo que pasaba, los detalles y cómo relacionaban estos aspectos para construir las cinco preguntas que componían la entrevista.

²⁸ Para esta entrevista llevaron el consentimiento informado como parte de la aceptación que daban los adultos mayores para ser entrevistados.



La entrega de esta segunda parte se demoró menos, y a partir de ahí, hubo más información para ser incorporada en la noticia. Haber hecho un alto en el camino con la fotografías y la entrevista, permitió oxigenar el ejercicio de escritura que “nos tenía abrumados”. Finalmente lograron títulos más sugestivos, organizaron el texto en párrafos, las ideas tenían mayor coherencia y la información de ambas entrevistas estaba en la noticia. El hecho de leer y escribir reiteradamente la noticia con base en la entrevista, significó construir por ellos mismos, las tramas del pasado a través del cuidado y esmero del presente, evidenciando además, sus fortalezas y debilidades en lenguaje.

3.2.2. El fondo y el tema: Experiencias que abrieron perspectivas

El lienzo está listo, las pinceladas convergen en una mezcla de colores, formas y texturas. El artista continúa en una búsqueda pictórica, con el deseo de satisfacer su perspectiva estética. Nosotros buscamos en el diálogo de saberes de la enseñanza y aprendizaje, las formas de abordar el pasado y resignificarlo en el presente.

Memoria metodológica: En una de las tantas conversaciones después de clase de maestría, Teresila Barona²⁹, compañera de formación y amiga, comentó acerca de la memoria metodológica, cuando empezó a explicarla, no dudé en su pertinencia en el proceso de sistematización. Mis más profundos agradecimientos por este aporte, su presencia cuando se llevó a cabo esta actividad y su interés durante toda la investigación, fue gratificante.

La memoria metodológica es una estrategia de investigación cuyo objetivo es reconstruir el proceso vivido, en la que se recuerda, expresa y representa todo lo aprendido durante la investigación. Teresila propuso que por ser niños y niñas, la memoria metodológica se hiciera a través de dibujos.

²⁹ Barona, T. (2016). El sujeto político en la primera infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de ciudadanía, primera infancia y formación ciudadana desde las voces infantiles. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.



El 21 de Agosto, se hizo el trabajo, con uno de los quintos, utilizando crayolas y papel, con el otro grupo no fue posible por problemas de horario en esa semana, esta vez se organizaron de acuerdo a sus preferencias. El inicio fue lento, pues no sabían que dibujar, se les propuso que identificaran las “palabras claves”, es decir, lo que consideraban más significativo para ellos, y a partir de ahí empezaron a construir los bocetos y luego los dibujos. Tere y yo, orientábamos el proceso y animábamos a que pensarán en éste. Los grupos se dividieron en las temáticas de entrevistas, noticias e investigadores, esta última la incluimos con el objetivo de un auto reconocimiento hacia la investigación que se estaba desarrollando sobre estos dos hechos del pasado.

Hicieron dibujos muy emotivos y evocadores de sus vivencias, plasmaron cuando hacían la entrevista a sus abuelos, la profesora explicando en el aula, ellos como investigadores, a Jorge Eliecer Gaitán y el Palacio de Justicia, algunos dibujos tenían pequeñas frases, expresando el significado del proceso. Con la memoria metodológica, recordaron sus logros, personas que habían participado, los dos hechos históricos, el trabajo por grupos, la importancia de la historia y la memoria, el esfuerzo y dedicación por la lectura y escritura.

Es de anotar, que para esta fecha seguíamos trabajando en la noticia.

La noticia avanza lento por las dificultades antes mencionadas frente a la escritura. Lo importante es que se está tratando de hacer una corrección personalizada para que los estudiantes se pulan más en la escritura, también ha sido significativo que después de la corrección, ellos vuelven a empezar dándose cuenta del error. (Diario de campo, 28 de Agosto de 2014)



Fotografía 3 a la izquierda: Dibujo realizado por las estudiantes del lado derecho, donde plasman su ejercicio de entrevistas, basado en la memoria de la abuela.

Fotografía 4 a la derecha: Tres estudiantes dibujando la memoria metodológica.

La Biblioteca Pública Piloto: Llegar al espacio de una biblioteca con los estudiantes era un sueño que rondaba por mi cabeza desde hace tiempos. Me imaginaba con un grupo visitando una gran biblioteca de la ciudad que albergara diferentes colecciones, siendo la mejor ocasión para lograrlo este momento. Así pues, me propuse llevar a los estudiantes a la biblioteca de la Universidad de Antioquia, y para ello conversé con el director de la colección patrimonial sobre nuestro proyecto de aula y el interés de consultar periódicos y revistas de 1948 y 1985. Su respuesta era que debía formalizar la petición en una carta. Así mismo, como otra opción conversé con la encargada de la colección Antioquia de la Biblioteca Pública Piloto, la respuesta fue inmediata y me dijo que no había ningún problema, lo único que necesitaba era la fecha para agendarnos.



Decidí esperar la respuesta de la Universidad de Antioquia, su negativa me llamó la atención y más aún sus argumentos, los cuales cito textualmente: “Se agradece el interés por hacer pedagogía desde los contenidos de nuestras colecciones patrimoniales; por otro lado es importante recalcar que la institución tiene un enfoque profesional y académico superior, aunque sus colecciones son públicas tienen una razón de ser específica y por su razón de ser, se deben a un público en particular. La visita que nos ha solicitado relaciona un público para el cual no estamos preparados por lo tanto nuestro Sistema de Bibliotecas no se permite por ahora la realización de este tipo de visitas y prácticas de consulta, considerando además el cuidado requerido para el tipo de documentación a incluir”. Colección patrimonial Universidad de Antioquia (comunicación personal, 21 de julio de 2014).

La Biblioteca Pública Piloto, ya nos había dado una respuesta favorable, abriendo sus puertas sin mediar en ello, el tipo de población ni material a consultar, así que faltaba gestionar el transporte, lo comenté con la rectora del colegio Gladys Elena Arboleda que logró conseguirlo. Como eran dos grupos numerosos, opté por un día para cada grupo, 2 y 3 de Septiembre, además del acompañamiento de dos madres de familia cercanas al proceso. Estaban muy emocionados, los motivaba diciéndoles que era una biblioteca inmensa con varias colecciones, su antigüedad en la ciudad, dónde estaba ubicada, la proyección al público, sin dejar de recordar algunas normas necesarias dentro de ella.

La visita se organizó en cuatro estaciones, dividiendo al grupo en tres partes. La colección de periódicos y revistas, allí les explicaron su funcionamiento y como buscaban en años anteriores a través de ficheros. La mesa de lectura, con algunas revistas de 1985 y libros sobre el Bogotazo y la toma al Palacio de Justicia.



Colección Antioquia, donde conversaron por qué su nombre, el material que allí ubicaban y sus visitantes, en su mayoría historiadores e investigadores de las ciencias sociales, afuera de esta sala, había un libro con una recopilación de periódicos antiguos, incluyendo el año de 1948; se decidió ubicarlo afuera para no interrumpir la consulta interna, acomodar al grupo y poder dialogar con ellos. En ese momento, tuvieron la oportunidad de observar y medio leer la publicación del periódico, los textos censurados que aparecían tachados, la publicidad, el tamaño de la hoja y la letra. Por último, estaba la Colección de Fotografías, por cierto recién inaugurada, con imágenes que datan de principios de siglo XX. La persona encargada nos habló sobre el catálogo y la búsqueda específica para fotografías, la conservación de éstas, las cámaras antiguas, los retratos, así como la importancia de una colección de este tipo en una biblioteca.

Desde que entraron a la biblioteca quedaron impresionados con el espacio y la cantidad de libros que había. Cuando les mostraron y explicaron los periódicos, revistas, cámaras fotográficas y las fotos, se dieron cuenta de la importancia del pasado en el presente. Fue un momento en el que vivenciaron y agudizaron su comprensión hacia estos dos acontecimientos, generando con ello, un desarrollo del pensamiento histórico. (Diario de campo, 2 de septiembre de 2014)

Concluyo que hubo muy buena atención del grupo, disposición y respeto hacia el lugar. Una anécdota con uno de los quintos, fue propiciada por la demora del bus, algunos estudiantes manifestaron tener hambre, así que los llevé a comprar algo en una tienda cercana, sin proponérmelo hicimos un pequeño recorrido por los alrededores de la biblioteca. Quedé muy satisfecha con la visita y puedo decir que fue un sueño cumplido.



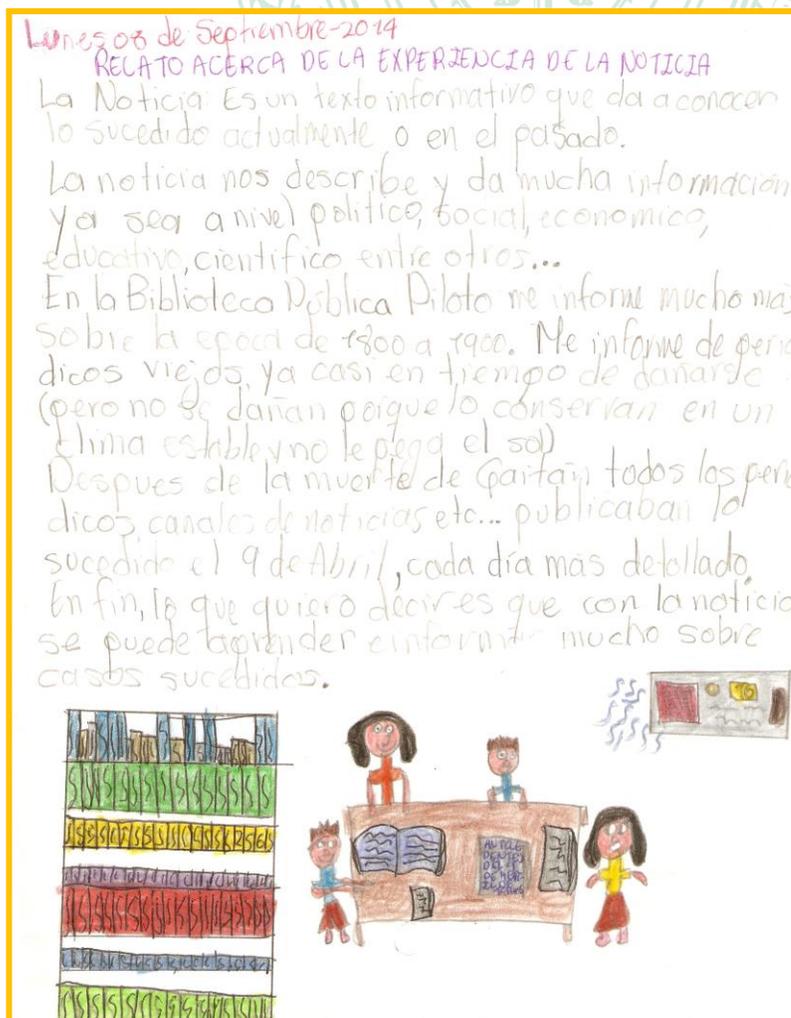
Primero por su organización, las conversaciones amenas y en detalle por parte de las guías, la aceptación de esta biblioteca sin dudar, demostrando que si se puede trabajar con la infancia cualquier tipo de material. Por su parte, los niños quedaron impresionados con los periódicos por su tamaño, textura de las hojas, color que refleja el paso del tiempo y por supuesto su cuidado, entendieron porque no se pueden sacar fotocopias a este material, ni echar salivas al pasar las hojas, siendo necesario el uso de guantes para su manipulación. Antes de cerrar las puertas de una institución pública, con el compromiso social y de proyección que les compete, creo que es necesario pensar en las estrategias para que las nuevas generaciones puedan apreciar el valor histórico que tiene cualquier documentación para el presente, de lo contrario, seguirán muy bien conservados pero de espaldas a la realidad, más complejo aún, frente a los retos de divulgación para niños y jóvenes escolarizados. El pasado que era tan abstracto para ellos quedó tangible, reconocido desde su propia experiencia. Construimos huellas académicas, cognitivas, solidarias, emocionales, profundas, en todo caso. Las voces que narraban estos hechos, ahora eran plurales, abuelos y abuelas, docente, historiador, periódicos y revistas.



Fotografía 6: Guía de la BPP explicando la colección de periódicos más antigua del archivo, la cual permitió un acercamiento directo a este material.



Como actividad complementaria a la biblioteca, los estudiantes entregaron el 8 de Septiembre un pequeño **RELATO** y el dibujo que lo representaba, dando respuesta a una pregunta formulada por la docente. Las preguntas estuvieron relacionadas con la biblioteca, entrevistas y noticias, a saber: ¿Cuáles son las posibilidades de la escritura para dar a conocer lo que pasa en la vida de las personas? ¿Qué ofrecen las bibliotecas en relación con el pasado y el presente? ¿Qué significa que los abuelos y abuelas cuenten la historia? La escritura del relato fue individual y muestra mayor fluidez, una buena parte de los estudiantes presumen ahora, de mayor vocabulario, uso de los signos de puntuación, construcción de párrafos, coherencia, es decir, aspectos gramaticales y sintácticos; un logro de lectura y escritura a través de la enseñanza y aprendizaje de la historia y la memoria. Del primer boceto, emergen ahora figuras delineadas y tonalidades precisas.



Fotografía 7: Relato e imagen del estudiante Juan Sebastián Henao.



El historiador: Las voces de la docente y los estudiantes son las voces de la cotidianidad, por eso el interés, de que otra persona con experiencia en el tema, como el historiador y gusto por la infancia, conversara con ellos. Solo tengo palabras de agradecimiento para Alejandro Sierra y Esteban García, el primero por ser el historiador y el segundo, el contacto que me llevó a Alejandro. Llevar el historiador al aula el 9 de Septiembre, significó una profundización de los temas escuchados en otra “voz”³⁰. Su intervención permitió la contextualización histórica del siglo XX, resaltando los antecedentes y efectos del Bogotazo, palpables en la continuidad de la violencia y visibles en las causas de la toma al Palacio de Justicia, treinta y siete años después del primero.

Considero que Alejandro realizó el trabajo que faltaba, y era, sumergirlos en un pensamiento histórico más general del siglo XX, los hechos relacionados como causa y efecto, el papel de sujetos y colectivos, los juegos de poder inmersos, las continuidades y rupturas de la historia, en últimas, un análisis socio histórico, así mismo, dio voz aquellos invisibles y forjadores de una historia “subterránea”, que han participado en la lucha por mejores condiciones de vida, inclusive hasta su propia muerte, hablo de campesinos, mujeres, estudiantes, obreros, afrodescendientes, indígenas, enfrentados tradicionalmente a las élites económicas y políticas, representados en los gobiernos de turno que reiteradamente y hasta el día de hoy, desconocen la dignidad y derechos de las mayorías. Algunos de esos “luchadores” habían sido mencionados en las entrevistas, sin tener la categoría de personajes relevantes, como se las dio el historiador.

³⁰ En esta clase se hizo un taller con base en la exposición del historiador, las respuestas fueron en su mayoría acertadas, solo aclaré y profundicé algunos aspectos. Había que verlos todos levantando la mano para responder, fue tan gratificante para mí, que a partir de esta experiencia se movilizara aún más el conocimiento y gusto por la historia. (Diario de campo, 10 de Septiembre de 2014)



Un hecho interesante fue haber mencionado la participación de los niños en la guerra de los mil días, la cual captó su interés de inmediato y preguntaban qué había pasado con ellos en las diferentes violencias del país, de hecho, cuando indagué posteriormente que les había llamado la atención, dijeron sin dudar, los niños en la guerra y sus fotos en el ejército, el voto de las mujeres y la pobreza de la época.



Fotografía 5: El historiador Alejandro Sierra amplía la perspectiva histórica del siglo XX, desde sus actores, dinámicas y múltiples formas de violencia.

La exposición de objetos antiguos: La justificación de esta estrategia obedece a una pregunta en específico: ¿Cómo estudiantes entre 10 y 11 años de edad, imaginan las épocas de 1948 y 1985. Durante el proyecto hubo un reconocimiento temporal; pero faltaba ampliarlo en relación con lo social³¹, diría en una cuestión más tangible y cercana a su cotidianidad, así mismo, es evidente en los niños una concepción presentista del tiempo pasado, es decir, que éste se concibe en relación con su experiencia de vida, el ámbito personal, familiar y barrial, siendo necesario una apertura temporal en el contexto de sociedad de la segunda mitad del siglo XX.

³¹ La representación cronológica a través de una línea de tiempo se hizo al final, craso error, pues debía ser uno de los primeros temas, relacionada en principio, con su propia experiencia de vida, para luego abordar un contexto más amplio.



Estos antecedentes, motivaron la propuesta de realizar una exposición de objetos antiguos el 17 de Septiembre, donde podrían palparlos y reconocerlos por una época (segunda mitad del siglo XX), antigüedad, presencia en sus hogares, modos de uso, relatos de su existencia, en fin...todas las conexiones con el pasado eran bienvenidas. Emocionados y bastante animados con la realización de esta exposición, el propósito era traer algún objeto correspondiente a esta época, cuya indagación tendría que ser nuevamente en los adultos mayores o personas cercanas a ellos, para luego seleccionar los más representativos (con algunos objetos, llegaron recomendaciones de cuidado por el significado emocional que tenían). Hubo billetes, monedas, planchas, barbera, casetes, dos radios, relojes, algunas billeteras y fotografías, un bordado, un anuario, tres periódicos y revistas de 1985, con referencia a la toma al Palacio de Justicia, decidí incluir por su particularidad tres escrituras de principios de siglo XX que aportó la profesora Gloria Tamayo. Cada objeto tenía una pequeña ficha con nombre del propietario, posible fecha del objeto, descripción física, uso, alguna historia particular (fue la información más difícil de encontrar) y nombre del estudiante que lo prestó.

La exposición se hizo en la biblioteca de la institución, para los grados de tercero a quinto y algunos grupos de secundaria. La intención de la exposición, también fue mostrar lo realizado hasta ahora en el proyecto, exponer sobre estos dos acontecimientos y fogear a los estudiantes que participarían en la feria del Parque Explora –más adelante se profundizará al respecto-. El espacio estaba organizado por bases, cada una con un expositor, iniciaron primero narrando el proceso de la noticia, luego la entrevista, como referencia visual estaban los dibujos de la memoria metodológica, después la explicación histórica sobre estos dos acontecimientos con apoyo de una pequeña presentación en formato digital y por último, la exposición de los objetos antiguos.



Estudiantes y profesores hicieron muy buenos comentarios, les llamó la atención el proceso realizado, la apropiación temática, la elaboración de entrevistas, noticias, dibujos y la buena exposición. Muchos estudiantes de secundaria admiraron a los de primaria, pues a su temprana edad, ya conocían temas que ellos ni conocían o poco recordaban. En general hubo receptividad, gusto y asombro en la exposición. Desbordamos de alegría por el deber cumplido y el éxito de la misma, fue un encuentro que siguió fortaleciendo habilidades cognitivas y afectivas.



Fotografía 8: Valentina Rivera con estudiantes de 3° grado.



Fotografía 9: María José Carvajal, expone a estudiantes de secundaria.



Pintar desde el fondo implica superponer varias capas de pintura, donde los colores adquieren tonalidades particulares por la mezcla entre ellos mismos y la influencia de la luz. En esta experiencia, entrevistas y noticias sirvieron de fondo, sobre la cual llegaron otras tonalidades como el historiador, biblioteca, exposición, sin olvidar el efecto constante de luz: la memoria e historia.

Los blogs y el correo de Gloria Gaitán: Suele decirse que las generaciones actuales tienen un vínculo casi orgánico con los medios digitales, pues bien, esta premisa se hizo presente en nuestro camino. Leidy Zapata estudiante de quinto, llegó a mostrarme el blog que había realizado por iniciativa, propia, me generó sorpresa y alegría su compromiso hacia el proyecto, pues ella era una estudiante seleccionada para la participación en el Parque Explora; más tarde, se suma María José Carvajal. Sugerí que elaboraran de nuevo el blog en la página de jimdo³², por su fácil manejo y diversas opciones de edición, propuse que pensarán en algunas secciones con contenido histórico, revisé cuestiones de redacción e ideas sobre el diseño del blog, me limité a opinar respetando sus decisiones finales y quedando sorprendida por los resultados que mostraban tras las recomendaciones. El blog de Leidy titulado: “Los ídolos del pasado” tuvo mayor acogida por los estudiantes, quizás porque fue el primero, tampoco indagué los motivos de su preferencia, a su vez, ella asesoraba el blog de María José: “El proyecto de sociales”, por cierto, entre ellas surgió una linda amistad.

Como parte de la proyección hacia el trabajo realizado, los dos blogs se dieron a conocer en clase. Al principio, unos cuantos lo visitaron, al preguntar cómo les había parecido obtenía muy pocas respuestas, decidí entonces llevarlos a la sala de computadores para que todos lo vieran. Como “las blogueras” habían creado una sección para comentarios, aparecieron ipso facto felicitaciones, agradecimientos, aprendizajes adquiridos y la importancia de la historia.

³² El blog de Leidy Zapata se puede visitar en: <https://losidolosdeelpasado.jimdo.com/> y el de María José Carvajal en: <https://proyectodesocialesauo.jimdo.com/>



“Los ídolos del pasado” se convirtió paulatinamente en el blog oficial, renovándose varias veces y con secciones como “Dos puntos”: que en sus propias palabras decía, “aquí, podrás ver testimonios de sobrevivientes de ambos hechos históricos, también varias experiencias que hemos tenido durante todo el recorrido de nuestro proyecto”. “Cuéntanos” que incluía las entrevistas. “Lo que te gusta”, el cual referenciaba videos de YouTube sobre ambos hechos y “Que piensas”, un espacio para los comentarios. El blog también tuvo promoción hacia sus padres, abuelos y abuelas, demás estudiantes y profesores de la institución. Las fotografías daban vida al blog y reiteraban nuestros logros. Los avances de Leidy y María José fueron sorprendentes, desde la escritura, liderazgo y conocimiento histórico hasta el manejo de información, siendo los apoyos más visibles para mí y los demás compañeros.

Las pinceladas añaden puntos de luz y sombra, textura y movimiento, el criterio técnico es guiado por la intención estética de la obra. El horizonte histórico representa un sinnúmero de posibilidades, desde una conceptualización particular hasta una compleja red de relaciones; la apuesta fue conocer distintas versiones de la historia tomando como referente la memoria oral en los adultos mayores y escrita en periódicos y revistas, ampliando así el espectro de saberes.



LOS IDOLOS
DEL PASADO.

INICIO CUÉNTANOS LO QUE TE GUSTA LECTURAS DOS PUNTOS: QUE PIENSAS

IMPORTANCIA PARA EL PAÍS:

Conocer nuestra historia es una de las facetas que debe cumplir el ser humano. La importancia que tiene conocer la historia para el país, radica en la posibilidad de dar a conocer a diferentes personas lo que sucedió hace muchos años en nuestro país. Lo que estamos realizando en nuestro proyecto son diferentes metodologías en la que damos a conocer por medio de los generos periodísticos la historia contada por nuestros abuelos.

Realmente te agradecemos por tu visita si tienes alguna duda, opinion, puedes dejarnoslo en el link de "comentario" trataremos de contestarte lo mas rapido posible.



Fotografía 10: Blog “losidolosdeelpasado.jimdo.com”

El correo: Con los cinco estudiantes seleccionados para el Parque Explora se conformó un grupo de estudio que se reunía una vez a la semana en jornada extraescolar, pues era necesario profundizar en los temas. Allí surge la idea del correo a Gloria Gaitán ¿Cómo sucede? Leímos una carta de ella titulada ¿Cómo nació la guerrilla en Colombia?, enviada al presidente Juan Manuel Santos y al comandante de las FARC-EP, Rodrigo Londoño Echeverri -Timoleón Jiménez. Explicué el texto con detalle, pues desconocían conceptos y referencias históricas que allí se hacían, tardando varias semanas en leerla y releerla.



La elección de la carta como material de estudio obedece a varias razones: Fue escrita por la hija del “caudillo”³³, su lugar de enunciación no es precisamente el ámbito académico; hace parte de las voces que reclaman justicia y verdad, persistiendo en develar las otras “versiones” en relación con el asesinato de su padre y genocidio al movimiento gaitanista, por tal motivo, la carta ofrece argumentos desde esa historia no oficial, así como un contexto generalizado de mediados del siglo XX. “Se ha tendido a desvalorizar el conocimiento que producen aquellos que están en la lucha cotidiana, en ámbitos donde enfrentan contradicciones y tensiones de un sistema político que tiende a matar espiritualmente, que tiende a matar historia, cultura, identidades” (Hernández y Trejo, 2002, p.10).

Gloria Gaitán, ha sido víctima de persecución durante años, entre otros motivos, por salvaguardar el archivo de su padre, en el que implica a altos funcionarios del ejército y el gobierno en asesinatos y masacres de esa época, por último, por el valor que tiene de “responsabilizar al estado colombiano y al gobierno presidido por Ospina Pérez, como responsables del derramamiento de sangre que, como bola de nieve, desembocó en el conflicto armado que hoy vivimos” (Gaitán, 2012). En una de las sesiones María José comentó que al final del texto aparecía el correo de Gloria Gaitán sin servidor, propuso escribirle intentando con varios de éstos, alenté la iniciativa pero incrédula ante la posibilidad de obtener alguna respuesta. Sin embargo y para mi sorpresa sucedió todo lo contrario. Llegó feliz a clase con la respuesta de Gloria y repitiendo sus palabras, las cuales reivindican la figura de su padre y el hecho de nombrar con el “apodo de bogotazo, la rebelión popular del 9 de abril de 1948”, pues para ella, este nombre, buscó “darle una connotación de pillaje y borrachera, cuando no fue así.”

³³ Así llamaban a Jorge Eliecer Gaitán. Candidato presidencial que desestabiliza la hegemonía de las élites liberal y conservadora, pues promovía en sus discursos un cambio económico y político en busca de mejores condiciones de vida para los más desfavorecidos, su asesinato parecía previsible en medio de la confrontación bipartidista, situación que a la postre, repercute en la agudización de la violencia generalizada en el país.



Se trató de un alzamiento popular para derrocar al gobierno que dos años antes había iniciado el genocidio contra el Movimiento Gaitanista, del cual hace parte el magnicidio de mi padre” (Comunicación personal, 14 de Septiembre de 2014) (ver Anexo 2. Respuesta por correo de Gloria Gaitán a María José Carvajal)

Desde ese momento, preferimos nombrar el bogotazo como “*La rebelión popular del 9 de abril de 1948*” reivindicando las otras voces que esperan ser escuchadas, en oposición a las ratificadas por la historia oficial. Retomando las palabras de Gloria en el correo (2014), “éste día pasó a la historia solamente como un día de disturbios y violencia entre dos partidos”, los libros de historia escolar en su mayoría, así lo corroboran, al mencionar solamente la muerte de Jorge Eliecer Gaitán y el bipartidismo, como las únicas razones de la violencia, ocultando y desconociendo por ejemplo, la precariedad de vida en el grueso de la población, para ese entonces campesina e indígena, el despojo de tierras, asesinatos masivos y selectivos, desplazamientos, desigualdad social, imposibilidad de diversas opciones políticas, las luchas que venían adelantando diversos sectores sectoriales sociales de tiempo atrás por el acceso a derechos, y que para menguarlos y debilitarlos, se implementó por parte del gobierno, una estrategia sistemática de muerte, tortura y desaparición. Enunciando de otra manera el 9 de Abril como rebelión popular, creo aproximarme a un sobrio pero sentido homenaje hacia los procesos de lucha e igualdad social que promovió hasta donde fue posible Jorge Eliecer Gaitán, además de reivindicar los “discursos subterráneos” como diría Pollak (2006).

3.2.3. La importancia de los detalles: El Parque Explora y la lectura.

Las grandes obras de pintura recogen detalles, colores que disimulan o resaltan posturas o gestos, texturas que dinamizan percepciones visuales, proporciones perfectas que crean escenas genuinas, en relación también con un contexto social.



Así mismo, esos detalles arrojan una sensación fascinante sobre estilos de vida, emociones, personajes que sirvieron de inspiración, por lo que una obra de arte, supera el ámbito artístico y se ubica también en el plano social e histórico. Los estudiosos de las pinturas, dedican su tiempo a comprender la razón de estas sutilezas, que en separado muestran la finura estética del artista; pero en conjunto, hacen de ella una obra maestra. Los detalles en el proyecto de aula, sirvieron para conocer y profundizar los modos de enseñar y aprender historia y memoria, preguntarme por las sutilezas en medio muchas veces de la convulsión, para luego retomarlas y entender a partir de ellas, el camino de la experiencia. Pensamiento, creatividad y originalidad destacan en las obras de arte, una combinación perfecta de sencillez y complejidad. Experiencia, persistencia y transformación, una combinación de lo real e imaginado.

A principios de marzo de 2014, se abrió la convocatoria para participar en la Feria CT+I Ciencia, Tecnología e Innovación del Parque Explora. Evento inaugurado en el 2008, que reúne proyectos de investigación escolar en diferentes áreas del conocimiento, todos los ciclos educativos, de instituciones públicas y privadas de la ciudad y el departamento con algunos invitados internacionales.

Es un programa que busca involucrar a estudiantes, maestros, directivos, padres y madres de familia, así como a la comunidad científica y empresarial, a los procesos de formación e investigación escolar desde el aula de clase y así favorecer el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas en la comunidad educativa (Feria CT+I, 2016)

Algunos docentes de la institución ya habían participado en la feria, para mí era la primera vez. Para conformar el grupo, seleccioné cinco estudiantes por su interés, compromiso en el área de sociales y habilidades comunicativas. Les comenté en qué consistía el evento y si querían participar, la respuesta fue positiva.



Las primeras reuniones fueron muy cortas y basadas en la exposición del proyecto que teníamos que hacer para la feria zonal, la cual era un proceso selectivo para la regional.

Valentina Rivera, Leidy Zapata, Juan Esteban Euse, Paulina Agudelo y Eduard Montoya, estudiantes de ambos grupos, expusieron el proyecto “Que cuenten los abuelos: la toma al Palacio de Justicia y el Bogotazo con la lectoescritura de algunos géneros periodísticos” realizado en las afueras del Parque Biblioteca Fernando Botero del corregimiento de San Cristóbal el 30 de Abril de 2017. Los estudiantes mostraron algunas entrevistas, la propuesta de hacer crónicas y noticias³⁴ y la importancia para los grados de quinto de conocer e investigar la historia reciente.



Fotografía II: Participación del grupo en la Feria zonal “CT+I” el 30 de Abril en la Biblioteca Fernando Botero del corregimiento de San Cristóbal

³⁴ La idea que tenía al principio era realizar noticias y crónicas; pero ésta última no se lleva a cabo por lo complejo de este género periodístico, las dificultades con la escritura y la premura del tiempo, quedando solamente la noticia, así mismo, se cambia el nombre del proyecto; sin embargo, en el certificado de premiación aparece el primer nombre.



Los resultados de haber sido seleccionados llegaron el 19 de Mayo, siendo una grata sorpresa. El grupo debía empezar una preparación ardua en diferentes aspectos: profundización histórica sobre los dos hechos, en relación con los orígenes, continuidades y efectos de la violencia del siglo XX, claridad frente al proyecto y sus etapas, expresión oral, análisis de posibles preguntas y respuestas que les harían en la feria, importancia de indagar y conocer la historia. Al principio, empezamos con un día a la semana; pero a medida que incrementaban las actividades y se acercaba el día de la feria, casi diario nos reuníamos en jornada extraescolar e inclusive hasta los fines de semana. Del grupo inicial, Paulina Agudelo y Eduard Montoya se retiran, en su remplazo llegan Ana Sofía Higueta y María José Carvajal.

Desde que inicia la inscripción a la feria, se cuenta con asesoría en aspectos organizativos e investigativos³⁵, en la cual se establece que los estudiantes sean los que escriban y ejecuten el proyecto a cabalidad, al docente lo conciben como un asesor; sin embargo su objetivo es difícil de cumplir especialmente en preescolar y primaria; si buscan que los estudiantes sean los autores, deben tener en cuenta los procesos cognitivos con base en la edad y nivel escolar, replanteando por lo tanto, el formato de escritura del proyecto, el cual funciona igual para todos los ciclos escolares. De igual manera, a cada grupo, le asignaron un presupuesto de 400.000 pesos, destinado a insumos y elaboración de un pendón que debe tener la información de la investigación.

A nuestro grupo le fue muy bien durante la feria, los asistentes expresaban su agrado por el trabajo realizado. Tras diversas reflexiones respecto al título, el proyecto cambió su nombre: “Voces que narran la historia reciente: Un encuentro con los abuelos y abuelas”.

³⁵ La asesoría investigativa abordaba aspectos sobre la formalización del proyecto, como la pregunta problematizadora, título, objetivos, planteamiento del problema, metodología, hallazgos y divulgación.



El grupo se destacó por el desarrollo del proyecto, porque eran niños de quinto apropiados de una temática histórica, inclusive poco común en ciencias sociales, pues la mayoría se enfocan en temas de convivencia, género y acoso escolar, además que las investigaciones sociales son menores en comparación con las ciencias naturales y salud. Fue una semana bastante intensa, de 8:00 a.m. a 5:00 p.m. Los resultados se dieron a conocer el sábado, logrando el cuarto lugar (Ver anexo 5). Para ellos fue una experiencia enriquecedora, “única” diría yo, además del proceso de formación alcanzado.



Fotografía 12: Equipo de estudiantes preparado para exponer la investigación: “Voces que narran la historia reciente: Un encuentro con los abuelos y abuelas”.



Fotografía 13: El grupo de estudiantes exponiendo ante uno de los jurados de la Feria CT+I.



La lectura: La propuesta de leer un libro desde principio de año, surge de mejorar, fortalecer y avanzar en los procesos de lecto escritura, pues me preocupaba el nivel que tenían. ¿Cómo podía entonces contribuir desde el área de ciencias sociales? Elegí la novela “La rebelión de las ratas” de Fernando Soto Aparicio, el cual me recomendaron por las problemáticas sociales que abordaba, narrativa de fácil acceso y por ser una novela corta.

Comencé a leerla antes de empezar los cursos, y aunque me asustó un poco el vocabulario y la trama de la historia, lo asumí como un reto de docente y a su vez, para los estudiantes. Aclaro que el contenido del libro, no se pensó como aporte para la temática del proyecto, esta experiencia se logró concatenar en la medida que avanzábamos en ambas partes, además, la relación entre las particularidades de ambas historias, es decir, rebelión, desigualdad social, injusticia, fueron los estudiantes quienes las expresaron.

El inicio de la lectura, estuvo marcado en la mayoría de los estudiantes por una ausencia de comprensión frente a lo que leían. Cuando preguntaba por la explicación de alguna frase, no era posible obtener respuesta y si la había, eran los mismos dos o tres de siempre. La estrategia de lectura sería colectiva, cada estudiante con su libro y comentada por los presentes, con el fin de abordar detalles del texto, comprensión lectora, vocabulario y su relación con el área de sociales. Para ellos fue bastante complicado, era la primera vez que asumían la lectura de un libro, pues siempre leían cuentos o fragmentos de ellos y más del ámbito infantil. El libro les parecía “muy enredado”; sin embargo, les encantaba el espacio de lectura grupal y más cuando desenredábamos la historia, así mismo, a muchos no les gustaba leer en público o que les hicieran preguntas, pero después de mitad de año, empezó a suceder todo lo contrario, además porque ya teníamos más confianza entre nosotros. Lentamente fueron incorporando desde una mejor posición corporal para la lectura, el hábito del diccionario, hasta la comprensión fluida de la historia y su concentración con fragmentos más largos, llegando a reclamar este espacio, sobre todo al final del año “es que ya no leemos juntos”.



Esta expresión fue muy emotiva, así como haber logrado una apropiación del proceso de lectura, donde evidenciaron de manera tangible sus avances. No alcanzamos a finalizar la novela, algunos la terminaron y se sentían muy contentos.

3.2.4. Algunos retoques: El foro, el plegable y la conmemoración

El artista parece terminar su obra de arte, sin embargo faltan algunos retoques, los pinceles mezclan los últimos colores para acentuar detalles infaltables que están del lado de la perfección que se quiere alcanzar. Una obra de arte refleja la construcción de belleza, concepto meramente subjetivo, que hasta en los últimos momentos requiere dedicación. Parecía que estábamos llegando al final, así lo pronosticaba el año escolar. El foro fue un encuentro de saberes, sentirnos orgullosos por el trabajo constante y minucioso que realizamos. Con el plegable, palpamos los avances en la escritura y significados contruidos.

Al final de nuestra investigación, era necesario un encuentro entre todos los que habíamos construido conocimiento y emociones, hacer un cierre para compartir nuestra experiencia con la comunidad educativa. A través del **FORO** socializamos la investigación, para la difusión del evento entregamos tarjetas de invitación a los entrevistados y acudientes, se colocaron algunos afiches en el colegio y sectores estratégicos del barrio, además de la asistencia de los grados cuarto y quinto y las directivas de la institución. Este espacio decorado con los dibujos de la memoria metodológica, buscaba también preparar a los participantes del Parque Explora con un evento en grande, presentaron las etapas del proceso proyectando algunas imágenes y una breve explicación sobre los dos hechos históricos, al finalizar, las preguntas del público. A pesar de la difusión que se hizo, contamos con unos cuantos acudientes y adultos mayores, su sola presencia dio un significado muy especial al evento. En el encuentro nos llenamos de satisfacción por el deber cumplido, restaba mirarnos en retrospectiva, y sentir las “mariposas en el estómago”, como decían los estudiantes que dinamizaron el foro y con la expectativa como docente de terminar un ciclo.



Fotografía 14: Foro en la I.E. Alfonso Upegui Orozco el 18 de Septiembre de 2014.

La elaboración del **FOLLETO** fue posible gracias al presupuesto del Parque Explora y la colaboración de la comunicadora Andrea Trujillo, integrante de la Red Cepela (Red Colectivos de Estudios en Pensamiento Latinoamericano), pensé en este recurso como medio de difusión del proyecto en la feria del Parque Explora. El plegable tenía dos versiones cuyo contenido plasmaba las etapas del proceso: noticia, entrevista, relato, dibujos, memoria metodológica, fotografías y mensajes de los estudiantes hacia la investigación. En esta etapa, recordamos todo lo que habíamos hecho, la filigrana de la experiencia vivida.

La observación de los estudiantes hacia el plegable fue detallada y alegre, pues se reconocían o reconocían a sus compañeros, así mismo, quedaron los asistentes al Parque Explora, que hicieron muy buenos comentarios. También elaboramos separadores, que fue un regalo para cada estudiante por los logros alcanzados, éste tenía por un lado las palabras claves de la investigación como abuelos, noticias, entrevistas, rebelión popular, historia y por el otro lado, una frase de lo significados de la investigación para ellos: “El proyecto nos hizo compartir más tiempo con los abuelos y saber más sobre el pasado” (Manuela Vergara y Oscar Urrea, 2014).



Experiencia visita Biblioteca Pública Piloto

¿Qué cuentan los abuelos?

Un proyecto de sociales del grado 5°

¿Cuáles son las posibilidades que ofrecen las bibliotecas como espacios de conocimiento en una relación de pasado y presente?

La visita a la Biblioteca Pública Piloto nos dio información de manera que tuvimos un gran aprendizaje. Esta biblioteca cuenta con varias salas pero solo visitamos tres.

La primera sala que visitamos se llama Sala Antioquia, allí hay documentos sobre todos los municipios de Antioquia, los cuales pudimos apreciar. La segunda sala fue el archivo fotográfico donde se encuentran fotos y artefactos antiguos y la tercera sala fue la hemeroteca, donde se guardan periódicos y revistas del pasado y el presente.

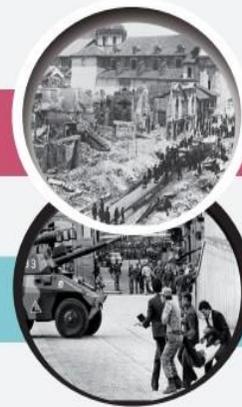


En esta salida pedagógica yo aprendí que las cosas por muy viejas que sean tienen importancia y que la sociedad no debe olvidar la historia. En algunos lugares como esta biblioteca se conservan objetos los cuales sirven de aprendizaje sobre la historia.

María José Carvajal Maya - 5ªA

Este proyecto de aula surgió de la necesidad de vincular y motivar a los estudiantes del grado quinto por la historia reciente del país.

Las vivencias y memorias de sus abuelos y abuelas se abordaron a través de dos entrevistas, para luego ampliar esa información con lecturas y escritura de noticias que posibilitaban una mayor reflexión sobre dos hechos históricos: El Bogotazo y la Toma al palacio de justicia.



"El verdadero viaje se hace en la memoria"
Marcel Proust

"Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes, ese montón de espejos rotos"
Jorge Luis Borges

Institución Educativa Alfonso Upegui Orozco
Docente: Diana María Gómez Sepúlveda

Fotografía 15: f que se entregó en el foro institucional y en la Feria CT+I

La **conmemoración** de la toma y retoma del Palacio de Justicia se realizó en los últimos días de clase y se las propuse a los integrantes del Parque Explora para que la llevaran a cabo.



Les había explicado sobre la importancia de recordar lo sucedido desde las razones que tuvieron ambas partes para actuar, el desarrollo de los hechos, las consecuencias, las personas que allí perecieron y por lo tanto, la responsabilidad de los actores frente a lo sucedido, en ese sentido, recordar dicho acontecimiento desde las diferentes versiones hacía parte de una conmemoración. Jelin (2013) dice que todos los procesos de conmemoración, marcas territoriales y recuperaciones son actos conmemorativos que tienen dos etapas. La primera es la instalación, que responde a una demanda del grupo por inscribir ciertos sentidos, los cuales nunca están cristalizados, y la segunda, parece tener una intención “pedagógica”, que remite a la significación de la conmemoración para el resto de las personas y generaciones futuras.

En ese sentido, la instalación correspondía a la demanda por conmemorar esta fecha el 6 de Noviembre, desde las voces de víctimas, sus familiares, militares, gobierno y guerrilleros. La “intención pedagógica” tuvo que ver con la posibilidad de profundizar en los aspectos históricos sobre la toma y retoma al Palacio de Justicia (pues en comparación con el 9 de abril, éste había estado un poco menos visible) y vivenciar el pasado como lección del presente, es decir, que estos acontecimientos no se vuelvan a repetir, que exista la posibilidad de pensarnos una sociedad diferente en que también los podamos evitar.

Los momentos estarían representados por algunas bases, por las que pasarían los subgrupos, previamente organizados. Se iniciaba con una pequeña descripción del acontecimiento, tomando para ello, las dos versiones: gobierno y guerrilla (primera base). Los estudiantes propusieron las actividades muy a su estilo de niños, pensaron en dos crucigramas (segunda base) con el título “Crucigrama de víctimas”, alrededor de éste habían diferentes fotografías de las víctimas, con sus nombres completos y una pequeña descripción sobre su función en el Palacio de Justicia o lo que se encontraba haciendo en ese momento de la toma, así que los estudiantes tomaban como referencia esta información para completar los apellidos en el crucigrama.



La última base, era un pequeño cartel negro con el título “Vidas de personas inocentes en el palacio de justicia”, con fotografías de víctimas y de la toma y retoma del Palacio, al final de la exposición prendían una vela y guardaban un minuto de silencio.

En la conmemoración, los diferentes grupos se desplazaron con atención y respeto, los grupos más pequeños tuvieron la oportunidad de interactuar mejor con el expositor de la base, ya que los 45 estudiantes estábamos en un mismo lugar, y hay veces había bastante ruido. Cada expositor tuvo tiempo para explicar e interactuar con los participantes, teniendo muy poca intervención como docente en esta actividad, realmente ambos quintos llegaron a tener una comprensión de la conmemoración.

Diría entonces, que con este ejercicio de conmemoración, nuevamente escuchamos una pluralidad de voces, aquellas que exigen verdad y justicia, como los familiares de las víctimas, las versiones históricas que han predominado en la memoria colectiva, así como aquellas memorias “subterráneas”, acalladas o poco visibles, encontradas en las voces de los guerrilleros del M-19, pues será desde todas estas voces, que es posible configurar el pasado, para reflexionar y entender un presente, con posibilidades de no repetición en un futuro. Esta aproximación permite acercarnos a otras dinámicas poco exploradas en la enseñanza de la historia, pero necesarias frente a las deudas históricas que subsisten en el presente.

3.2.5. La exposición: Aprendizajes alcanzados.

Cuando una obra de arte, en este caso una pintura, se presenta al público suscita una apreciación estética, en ella se detallan técnicas, colores y formas. A partir de las estrategias didácticas implementadas, señalo valoraciones, aprendizajes y críticas hacia el proceso.

Las entrevistas se convirtieron en un insumo fundamental para todo el proyecto por dos razones. Primero, porque a partir de ellas hubo un proceso de memoria, donde los recuerdos y olvidos se hicieron palabras, es decir, transmisión oral.



Eran narraciones desconocidas para los estudiantes, dado que poco o nada circulan en los medios convencionales como televisión, prensa, internet o libros de texto. Todos los adultos mayores, recordaron la violencia como la matriz más predominante en la historia de Colombia, en sus evocaciones de la rebelión popular del 9 de Abril se encuentra el testimonio de sus padres y abuelos y en la toma y retoma del Palacio de Justicia, fueron testigos directos (a través de la transmisión en directo por televisión). Segundo, a través de las entrevistas, fue posible tejer otras redes del conocimiento histórico y lecto-escritural, con éstas empezamos a abrir el abanico de las otras versiones de la historia, permitiendo fragmentar la hegemonía de la historia oficial y escolar.

Las pretensiones del comienzo, como era hacer una entrevista con la asesoría de sus acudientes, terminó evidenciando temas con una somera comprensión, por ejemplo, hacia las preguntas del pasado. Adaptarme como docente a los tropiezos del principio, fue bastante complejo, negarme a aceptar que debía empezar un poco más atrás o inclusive cambiar las estrategias, fue un error; aunque también la persistencia demostró que es posible alcanzar la “utopía”. La entrevista desde mi perspectiva, se convirtió en el detonante de un “reto” proveniente de “angustias y malestares”, estaba demasiado ansiosa y quería que la entrevista estuviera lista en poco tiempo; sin embargo, mientras más me apuraba, sentía que los chicos estaban más atrás, era como un efecto colateral, y cuando supuse que con el logro de la entrevista había pasado la tormenta, llegaría la escritura de la noticia, cambiando de nuevo el panorama. Para los chicos significó un camino largo, también de malestares pues ellos manifestaban su frustración, “es que a usted no le gusta ninguna pregunta”, así mismo, vivieron una nueva experiencia, donde el deber y el compromiso, fue su mayor satisfacción.

¿Qué significó para la práctica escolar los abuelos y abuelas, como los nombré en principio? Los adultos mayores a través de su narración, memorias y olvidos, lograron acercar a los estudiantes hacia el pasado, ya que su noción es presentista como lo mencioné anteriormente, al escuchar a sus abuelos decir que fue una historia de hace mucho tiempo.



Los ponía en otra dimensión temporal y espacial. Diría además, que la memoria de estas personas se tradujo en otras voces diferentes al espacio convencional del aula de clases, donde predomina la voz del docente, estudiantes y libro de texto, en palabras coloquiales, manifiesto que me ahorraron muchas horas de explicación y clase. Cuando los estudiantes los entrevistaron, reconocieron en ellos un legado importante de conocimiento “nuestros abuelos y abuelas nos cuentan historias ya que ellos conocen más de la vida y de lo que ha pasado, por eso uno puede obtener mucha información de ellos” (Juan Sebastián Henao, 2014), “Escogimos a los abuelos para hacerles la entrevista porque ellos tienen la sabiduría” (Valeria Londoño, 2014), de emociones “me contó la historia con tristeza porque él era la esperanza del pueblo” (Isabel Cristina Arroyo, 2014), de alegrías “me pareció muy chévere la entrevista porque experimentamos la historia de Colombia con nuestros abuelos” (Juan Camilo Rodríguez, 2014), significa además, el reconocimiento de un interlocutor válido en el espacio familiar y escolar “además los abuelos no son tomados en cuenta por su edad, por eso también los escogimos para que cuenten la historia” (Daniel Rojas, 2014).

Con la lectura y escritura descubrimos concientización, diálogo y persistencia, logrando avances que fueron más allá de los propios contenidos del área de ciencias sociales, se construyó en últimas una relación interdisciplinaria, los mismos estudiantes decían que sociales parecía español. Estas estrategias nos enfocaron en las necesidades, los saberes previos indicaron el comienzo, la lectura y escritura en clase, funcionó como una brújula marcando hacia donde teníamos que dirigirnos. Reitero que esta investigación en el aula, supera aquella educación bancaria, que busca llenar de contenidos pero no de sentidos. Así mismo, fortalecimos el tejido social y la confianza entre los sujetos, asumimos que juntos podíamos potenciar fortalezas y superar nuestras debilidades. La tolerancia fue mucho mayor y si bien la institución tiene una sana convivencia, mejoró aún más la empatía entre ellos.



Uno de los cambios de los cuales me percaté al final, fue que las preguntas del Bogotazo se desplazaron hacia la figura de Jorge Eliecer Gaitán, cuando mi objetivo era que se acercaran y comprendieran la historia desde las múltiples relaciones, personajes, temporalidades, situaciones, etc... no me di cuenta de lo que pasó, faltó paciencia para hacer un alto y mayor agudeza, para reconocer los detalles que van emergiendo, pues detectarlos implica replantear situaciones. En una frase quiero expresar la experiencia de historia y memoria con los grados quinto de básica primaria: *“Gratificante y liberadora, consolidó mis convicciones”*.

Es necesario pensar en una enseñanza y aprendizaje de la historia plural e incluyente, capaz de nombrar las memorias y más aún las invisibles o poco nombradas; si hacen presencia en nuestras reflexiones y prácticas, también estarán en los estudiantes y personas que los rodean. Diversificando las narraciones y temporalidades: pasado, presente y futuro, los espacios que se habitan se vivenciarán de otras maneras. En síntesis, estas fueron las principales tensiones que se configuraron: 1. Las formas de enseñanza de las ciencias sociales, evidenciadas en la institución, con un énfasis en una historia de fechas y ubicación de lugares, algo de historia familiar de tipo anecdótico, la convivencia y el gobierno escolar. 2. El uso convencional de recursos didácticos en la enseñanza de la historia, la escasa vinculación con el contexto familiar y comunitario, así como la puesta en marcha de procesos de investigación, interdisciplinariedad y formación de sujetos desde los discursos ordenadores de las ciencias sociales. 3. La posibilidad de abordar la historia reciente en la escuela y que dicha comprensión permitiera un proceso crítico respecto a la realidad actual, que implica además un mayor reto en el grado quinto, ante la ausencia de trabajo en grados anteriores.



HISTORIA

- Registros escritos
- El Bogotazo o Rebelión popular
- Toma y retoma del Palacio de Justicia

MEMORIA

- Vivencia cotidiana
- Abuelos y abuelas
- Oralidad

Ejes Conceptuales Ciencias Sociales.

Investigación escolar: Voces que narran el pasado reciente: un encuentro con los abuelos y abuelas

Pensamiento histórico

Reflexión situada

Conocimiento social

Vivencia temporal

PROPÓSITOS

- Comprensión de hechos que ocurrieron en un pasado reciente
- Cobran vida en prácticas situadas y aprendizajes conectados con la actualidad
- Contextualización histórica del conflicto social y armado

Foro

Biblioteca

Historiador

Exposición objetos antiguos

PROCESO DIDÁCTICO

ENTREVISTAS

- Conocimiento compartido
- Fuentes de información
- Lectura y escritura
- Abuelos y abuelas
- Memoria

NOTICIAS

- Fuente de información
- Narrativa histórica
- Conocimiento social
- Trabajo entre pares
- Lenguaje

MEMORIA METODOLÓGICA

- Memoria del presente
- Resignificación
- Creatividad
- Dibujos

ELABORACIÓN ESCOLAR

- Noticias
- Entrevistas
- Relatos
- Dibujos
- Exposiciones
- Carta a Gloria
- Gaitán
- Blog

DISCURSOS ORDENADORES CIENCIAS SOCIALES

- Interdisciplinariedad
- Investigación escolar
- Pensamiento histórico
- Ámbitos conceptuales
- Experiencia concreta
- Vivencia temporal

EXPERIENCIA DOCENTE

- Reflexión
- Subjetividad
- Acontecimiento
- Transformación
- Sistematización de experiencias



Ilustración 2: La experiencia docente

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



Capítulo 4. Las conclusiones: miradas en retrospectiva.

La investigación realizada, muestra con detalle las redes de saberes y emociones que se tejieron en esta experiencia docente. Los capítulos anteriores, representaron lecturas de contexto y referencias teóricas, que contribuyeron a pensar e interpretar la práctica docente, convertida luego en experiencia, de un modo revelador, problemático y explícito, desde la formación y transformación del sujeto, la apertura frente a lo desconocido y el proceso de concientización de nuestra realidad. Analizo entonces, en este capítulo, las decisiones tomadas, pues trazaron la ruta de investigación, comprendo las tensiones, continuidades y rupturas que hicieron posible replantear una y otra vez las prácticas, asumo lo personal y colectivo como parte de una construcción experiencial y dialógica.

4.1. Discursos ordenadores y experiencia docente.

Retomando los capítulos anteriores, inicio con las preguntas que desencadenaron el objeto de estudio de esta investigación. ¿Cuáles han sido los discursos en la enseñanza de la historia? ¿Por qué el auge de la memoria en la escuela y cuáles son sus apuestas? ¿Cómo se elaboran y transmiten en la escuela, las memorias del conflicto social y armado? ¿Qué recursos didácticos utilizo para promover un pensamiento histórico? ¿Qué propuesta desarrolla los lineamientos curriculares en ciencias sociales? ¿Cómo puedo configurar una experiencia docente? Los antecedentes teóricos señalaron con insistencia el lugar tradicional y privilegiado de la historia patria y emblemática, en especial en la escuela primaria. Ordenamientos gestados por el currículo desde el siglo XIX hasta finales del XX, los cuales favorecieron estereotipos de héroes, élites políticas y económicas, invisibilizando otros colectivos como indígenas, campesinos, afrodescendientes, mujeres, entre otros.



La fuerza de la historia patria desde un modelo único de identidad, va declinando con la reforma de 1984, la irrupción de la didáctica de las ciencias sociales y las pedagogías activas, la Constitución de 1991, que reconoce un país pluriétnico, multicultural y la Ley General de Educación de 1994, son algunos de los cambios que se fueron gestando, para concebir actualmente, el área desde la interdisciplinariedad, investigación escolar y formación de sujetos críticos³⁶. Así mismo, la malla curricular de la I.E Alfonso Upegui Orozco, carecía de la temática para primaria sobre enseñanza de la historia de mediados del siglo XX, desarrollando preguntas problematizadoras afines a otros temas³⁷, y como docente tampoco había tenido la experiencia respecto a ella.

Estas situaciones, se convirtieron en un espacio de problematización con los estudiantes de quinto de básica primaria, en palabras de Freire (2005), cuanto más se problematiza, más nos sentiremos desafiados, obligados a responder y captar el desafío, como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad. Teniendo en cuenta, que los hechos históricos del 9 de abril de 1948 y el 6 de noviembre de 1985, marcaron sustancialmente nuestro presente, reflejo de la continuidad de la violencia, falta de acceso a derechos fundamentales, eliminación física del contradictor político, restricción en la participación democrática visible en la hegemonía de las élites políticas tradicionales, convirtiéndose en temáticas ineludibles de formación en la escuela y especialmente en el área de ciencias sociales³⁸.

³⁶ Se desconocen investigaciones actuales sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia patria en la educación básica. Las investigaciones que existen sobre historia del siglo XX en la escuela, han tomado como objeto de estudio la legislación educativa, guías para el docente y cartillas.

³⁷ ¿Qué ventajas trae la economía, cultura y política de un país? ¿Qué peligros amenazan actualmente nuestros mares como fuentes de recursos naturales y actividades económicas? ¿Cómo debemos aprovechar nuestros recursos naturales para vivir mejor?

³⁸ En los lineamientos curriculares, el tema de historia reciente es incorporado a partir de los ejes generadores y preguntas problematizadoras. Los Estándares por competencias, la Expedición Currículo de la Alcaldía de Medellín en 2014 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2016, actualizan y complementan estos ordenamientos.



A partir de este contexto, se fue gestando una práctica reflexiva desde algunos lugares inexplorados, como la enseñanza de la historia reciente, la memoria, narraciones orales, lecto-escritura e interdisciplinariedad, buscando comprender los significados que emergieron, a través de la sistematicidad en los modos de cuestionar, elegir, enfocar, intuir, analizar, las acciones del ejercicio docente, los discursos ordenadores, la didáctica de la historia y la memoria. Los análisis realizados incidieron en las actuaciones del día a día, valorando los efectos en las decisiones tomadas y los desaciertos imposibles de eludir, los detalles que pasaron desapercibidos, las perspectivas que no se habían considerado o hacían parte de suposiciones; construyendo y deconstruyendo una red de saberes desde la experiencia vivida. En consecuencia, situarme desde este lugar, fue un proceso como se ha reiterado, de concientización frente a la naturalización del quehacer y los discursos que rigen las prácticas. En relación con Manem (2003), las experiencias vividas son actos interpretativos, a través de las cuales asignamos significados. La conciencia reflexiva, se alimenta de sencillos actos cotidianos que consisten en la sola presencia de lo que estoy haciendo, para luego convertirlos, en discursos de significado a través de una práctica textual: la escritura reflexiva.

4.2. Tensiones entre enseñanza de la historia y la memoria en el contexto escolar.

La enseñanza de los saberes en la escuela, tiene como principal interlocutor, el docente. El 9 de abril de 1948 así como la Toma y retoma al Palacio de Justicia (6 de noviembre de 1985), hacían parte de los principales recuerdos de los adultos mayores, cuyos relatos serían compartidos a los estudiantes a través de entrevistas, logrando una vivencia más cercana con estos dos hechos, cuando es una voz familiar la que participa en la narración, una representación más directa de ese momento, cuando son adultos significativos los que encarnan el relato.



Así pues, llegaron momentos significativos, aludiendo que para muchos de ellos, el diálogo con los abuelos y abuelas sobre un tema histórico y con base en una entrevista³⁹, era novedoso y poco común, cuyo efecto en algunos, fue su propia transformación, ya que ahora se reconocían distintos. En los relatos escritos de algunos estudiantes, acerca de lo que significaba que los abuelos contaran la historia, ellos escribieron: “Me di cuenta de la importancia que tiene el conocimiento del adulto mayor” (Samuel Cardona), “El proyecto nos hizo compartir más tiempo con los abuelos y saber más sobre el pasado” (Manuela Vergara y Oscar Urrea), “Los abuelos nos pueden contar no solo lo sucedido, sino también como era su vida, así que gracias a ellos obtenemos mucha información que nos sirve para la vida” (Juan Sebastián Henao).

En suma, estos dos hechos fueron en principio, memoria y narración del adulto mayor, dado su conocimiento respecto al pasado por vivencia propia o transmisión, aproximándonos a la historia de mediados del siglo XX. La participación familiar en el proyecto, representó entonces, el acompañamiento a nivel emocional y académico, en momentos donde la ausencia o el escaso tiempo que comparten padres y madres con sus hijos, suele ser el común denominador; significa además, que los saberes escolares también pueden situarse en los espacios de la cotidianidad. Lo importante, desde una perspectiva dialógica del saber, fue cómo éste fracturó la exclusividad del docente, e hizo parte de un proceso compartido y resignificado entre las personas de la tercera edad, padres y madres de familia, estudiantes, historiador y guías de la biblioteca.

Las fuentes de información oral y escrita⁴⁰, facilitaron que los estudiantes comprendieran conceptos y problemáticas propias de las ciencias sociales como bipartidismo, desigualdad, luchas agrarias, gobierno, insurgencia, élites políticas, poder y violencia.

³⁹ La entrevista que hicieron los estudiantes fue estructurada, la cual se limita a las preguntas establecidas, es la más estática de todas permitiendo un criterio unificado. Se optó por este tipo de entrevistas teniendo en cuenta que era la primera vez que desarrollaban esta técnica, el manejo y análisis de información, su edad y el poco tiempo que teníamos. La entrevista estructurada facilitaba que las preguntas a seguir fueran claras y ellos no se confundieran con más información, como puede pasar con las semiestructuradas y abiertas.

⁴⁰ La fuente de información escrita fueron las consultas sobre el tema y pequeños textos de clase.



Reconocieran sus antecedentes, desarrollo de estos hechos y efectos, simpatizaran o rechazaran ciertos personajes, sintieron afinidad por valores como la justicia, verdad, bondad y esperanza, rechazo por la violencia y sus excesos, inclusive anhelos frustrados como lo expresaron en una entrevista:

¿Iba a mejorar el estado de Colombia? pregunta Isabel Arroyo, estudiante de quinto. Sí, pero no pudo hacer nada porque lo mataron, él tenía muchas cosas para que la gente de Colombia pobre tuviera una mejor vida, pero todo se arruinó y él no lo pudo hacer. Responde María Valencia. I. Arroyo (entrevista, 2014).

Una de las tensiones frecuentes durante la investigación, fue el tiempo de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, en comparación con el tiempo estipulado en los periodos académicos de la malla curricular. Así pues, permeada por la lógica de “avanzar” en los temas, la relación docente y estudiante estuvo en principio, mediada por la impaciencia de lograr la mayor cantidad de conocimientos en el menor tiempo posible, ignorando además, las señales de alerta en relación con los saberes previos y la comprensión de los temas. A la luz del presente, replanteo dicho afán de avanzar, y considero que el tiempo que requiere apropiarse y ser conscientes del saber, está supeditado al proceso y las necesidades que los sujetos mismos expresan en su aprendizaje. “No somos conscientes, de forma reflexiva, de nuestra relación intencional con el mundo. La intencionalidad sólo está disponible para nuestra conciencia de un modo retrospectivo” (Manen, 2003, p.198).

Considero como una de las mayores rupturas, la enseñanza y aprendizaje de la historia tradicional, al considerar en el grado quinto la relación entre historia reciente y memoria, apartándonos de los grandes hitos enaltecidos de la historia oficial representados en las élites políticas, económicas y militares, para asumir una historia de personajes y lugares más cotidianos.



Encontrando en ello, las narraciones fragmentadas que expresa la memoria, las formas diversas de producir y analizar información, de construir conocimiento entre pares, las experiencias suscitadas en el ámbito escolar y fuera de éste, la formación de pensamiento histórico y crítico.

Pareciera que en los textos escolares de historia, solamente hubiera cabida para los grandes sucesos, los superhéroes, las acciones espectaculares, como si todas esas cosas, sucesos, personajes y acciones, no tuvieran nada que ver con la realidad inmediata y las necesidades cotidianas de los protagonistas (Vega, 2008, p.27).

El reconocimiento de un trabajo interdisciplinario, proviene de los intercambios a nivel metodológico y conceptual entre historia, memoria y lenguaje. Los saberes de estas disciplinas se cruzaron en las entrevistas, noticias y relatos, así como los análisis de conceptos como violencia, bipartidismo, insurgencia, problemáticas sociales, temporalidad, entre otros antes mencionados. Sin la pretensión de desarrollar la interdisciplinariedad como aparece en el currículo nacional y más con el objetivo de lograr una problematización de la enseñanza de la historia y la memoria, el mismo escenario de investigación dispuso intercambios de saberes respecto al pasado y las voces de quienes lo narran, utilizando para ello, la escritura y oralidad. Conocía de antemano la relación interdisciplinaria entre estos dos saberes; sin embargo, ésta no era una condición per se en la práctica escolar, fue un proceso que se fue configurando en el tiempo.

Como se ilustró en capítulos anteriores, la historia reciente está abierta a diferentes interpretaciones, actores y versiones que se extienden y problematizan en el presente, se trata entonces de un pasado en permanente proceso de actualización, como lo expresan Franco y Levín (2007).



La información consultada por los estudiantes, provenía en gran parte de internet⁴¹, representando los discursos de la historia reciente desde una versión institucionalizada. Respecto al “Bogotazo”, las referencias más comunes eran actos vandálicos, protestas y desórdenes en Bogotá, sus relatos eran una descripción detallada de la violencia desencadenada, tras el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliecer Gaitán.

Sin embargo, tomando la carta⁴² escrita por Gloria Gaitán, que se titula “De cómo nació la guerrilla en Colombia. Carta de Gloria Gaitán al estado colombiano” y la respuesta al correo que nos dio, pudimos acercarnos a otra versión, a saber: “Se trató de un alzamiento popular para derrocar al gobierno que dos años antes había iniciado el genocidio contra el Movimiento Gaitanista, del cual hace parte el magnicidio de mi padre” (Gaitán, Gloria, 14 de Septiembre, 2014). Estas líneas hicieron parte, de la otra cara menos visible de la historia, además, de considerar en el análisis histórico, los actores y relatos de las personas de la tercera edad. Respecto a la toma y retoma del palacio de justicia, tomando en consideración los argumentos del gobierno, M-19 y testimonios de familiares. Con ello, les enseñé que no existe una sola versión de la historia, es necesario buscar información y contrastarla, investigar a profundidad para conocer los hechos, hacerse una opinión frente a ellos y no simplemente repetir las ideas que nos llegan.

La historia oficial, instala una versión que invisibiliza la existencia y sentir de ciertos grupos sociales, políticos y étnicos, despojándolos de sus rasgos e intenciones, en aras a conservar un status de poder. De ahí la necesidad de recurrir a otras versiones, en lo posible contradictorias, para luego tejer los argumentos que posibilitaran una comprensión más holística de estos hechos. En esta experiencia confluye historia y memoria, desde la investigación, análisis y apropiación de significados del pasado y parte de su legado en el presente.

⁴¹ Si bien en internet existen discursos que pueden desestimar o controvertir la historia oficial, considero que la posibilidad de encontrarlos es muy escasa, atendiendo a los resultados que arrojan principalmente los buscadores, siendo Wikipedia (Enciclopedia libre) y los videos de YouTube las principales fuentes de información que acceden los estudiantes.

⁴² Este texto se abordó minuciosamente con los estudiantes que integraban el grupo que participaría en el Parque Explora. Con el resto de estudiantes, fue una lectura más somera.



Con las referencias señaladas sobre la enseñanza de la historia, no busco resaltar sus aspectos negativos, al contrario, sus complejas continuidades y rupturas que han privilegiado unos y otros discursos, o señalar un tipo de enseñanza basada en la repetición o memorización de fechas, personajes o situaciones aisladas, logrando en especial los docentes, lecturas y prácticas diferentes en la actualidad. En dicho sentido, los antecedentes teóricos y las necesidades de contexto, me permitieron tomar y apropiar elementos de la historia como una construcción de diversos significados, además de las huellas evidentes en los rostros y pensamientos de la generación de abuelos y abuelas, a través de la memoria.

La memoria en la escuela, tiene la posibilidad de proyectar el presente y el pasado cercano a través de la palabra, el sentir y la corporeidad del otro. A través de la memoria podemos escuchar y pensar multiplicidad de voces, cosmovisiones que carecen de protagonismo, donde confluyen discursos socialmente construidos, recuerdos y vivencias personales. El trabajo de memoria⁴³ en este espacio, muestra algunos de nuestros referentes sociales, con la posibilidad de mirar-nos en los procesos que alentaron la construcción de lo que somos. Nuestro presente es bastante complejo, para que dicha realidad sea pensada desde un solo punto de vista, de ahí, el propósito de educar en la multiplicidad de visiones, el respeto por la diversidad y la inclusión, la posibilidad de aceptar el pensamiento religioso, político, sexual y étnico diferente.

La narración oral encontró en la memoria la sencillez del encuentro con los otros, la legitimación de la palabra dada, que junto al relato escrito, permitió la mayor convergencia de ideas y argumentos. Vega (1999) comenta que en la enseñanza de la historia, la memoria puede ser un excelente recurso para el aprendizaje de la historia, como fuente para obtener información sobre determinados hechos, problemas, vivencias así como indagar la memoria personal sobre hechos sociales, políticos, entre otros, de carácter colectivo.

⁴³ Este concepto lo retomo de los análisis que propone Elizabeth Jelin sobre memoria. En el capítulo 2 se aborda esta conceptualización.



Igualmente, la historia, el relato construido, puede ser utilizada para analizar y valorar los contenidos de las memorias colectivas y averiguar qué de sus relatos es más fuente de la imaginación o de la desmemoria. Es entonces cuando podemos afirmar que la historia y la memoria son discursos recíprocos que permiten construir y develar las prácticas sociales a través del tiempo, la concepción y orden de una temporalidad a nivel personal, familiar y social, tejiendo entre ellas, articulaciones que muestran todas las formas posibles en que se presenta, recuerda y comprende la realidad.

De otro modo, las narrativas de violencia reciente, hacen parte de los innumerables caminos que debe transitar el país, en medio del recrudecimiento prologando de su conflicto. Desde el 2002 con los lineamientos curriculares, se reconoce explícitamente la necesidad urgente de comprender y resolver los conflictos, en especial, el armado, desde la negociación, concertación, solución pacífica y responsabilidad de la sociedad civil. Elegir un tema de violencia reciente, tuvo entonces dos propósitos. El primero, comprender algunas dinámicas estructurales de este fenómeno a nivel social, económico y político, cuyos efectos marcaron su continuidad. Segundo, acercar a los estudiantes al tema de violencia, desprendiéndonos de la faceta “amarillista” que proviene con regularidad de los medios masivos de comunicación y nuestra cotidianidad, preguntándonos cómo se ha resquebrajado y lesionado nuestra sociedad desde los diferentes tipos de violencia como la física, simbólica y política, logrando volcar nuestras fibras hacia el pasado e incidiendo en la construcción de tejido social. El pasado de un conflicto histórico, tiene cargas políticas, simbólicas y estéticas muy fuertes; sin embargo, está la posibilidad como enuncia Sarlo (2007) de referirnos a éste, no como afectados, sino con la intención de superarlo, porque hacemos parte de una dimensión pública.

Por otra parte, el lenguaje temporal y espacial está presente a muy temprana edad, cuando el niño comienza a representar a través de dibujos y narraciones cortas su entorno más cercano, para luego describirlo haciendo uso de recursos gramaticales.



Las situaciones personales y familiares, comienzan a desplazarse entonces, hacia contextos más amplios, lejanos y complejos. “El lenguaje temporal es fundamental en la narración histórica. Para la construcción de la historia necesitamos ordenar y clasificar temporalmente los acontecimientos del pasado” (Santisteban y Pagès, 2010, p.287). En ese sentido, la lectura y escritura de entrevistas, noticias y relatos, materializó las nociones temporales, espaciales y narrativas, posibilitando la comprensión de una realidad socio histórica, elementos que estuvieron mediados por el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente, cuyos logros más evidentes fue el aumento de vocabulario, fluidez lectora, uso práctico de la sintaxis y semántica, reconocimiento de la función social de los textos, selección y organización de información, síntesis de ideas, discusión oral, así como un cambio de actitud frente a la aceptación y corrección de errores, ya que al principio, a muchos de ellos, les parecía tedioso corregir de nuevo y varias veces. Es necesario comentar que el proceso de lectoescritura en este contexto escolar, suele tener varias aristas, relacionadas con el poco interés que manifiestan los estudiantes hacia éste, el escaso acompañamiento de la familia y algunas estrategias implementadas más por los docentes que a nivel institucional, así que despertar su interés dentro del proceso a largo plazo fue un significativo avance.

4.3. La experiencia docente como proceso de transformación.

Escudriñar lo que hacemos implica reflexionar sobre la realidad impregnada de espacios naturalizados, develando los significados que los actores confieren a las prácticas, superando así una lectura ingenua y optimista de nosotros mismos. No es un ejercicio fácil, pues la práctica posee particularidades propias pero también, rasgos comunes con otras, esto quiere decir, que no existen prácticas totalmente genuinas, pues reconocemos las apropiaciones discursivas que realizan los sujetos, y que por tanto, son dinamizados en ciertos espacios.

En los diferentes capítulos, expuse como en la práctica confluyeron ideas, acciones, diálogos, sueños, oportunidades y persistencias, que lograron en mí una transformación, es decir, una experiencia.



El proceso inició con preguntas y saberes previos desde la enseñanza de la historia y algunos intereses respecto a la memoria, construyéndose un sentido dialógico entre estos dos saberes, a medida que avanzábamos. La experiencia supone una exteriorización que va al encuentro con eso que me pasa y se devuelve a mí, una tensión constante entre lo subjetivo y lo externo, concretizando una forma de comprender la realidad, un movimiento de ida y vuelta, que tiene efectos en lo que soy, en lo que deseo y en lo que yo sé, en palabras de Larrosa (2006). Existió un interés común concebido desde dos perspectivas, para la docente indagar y comprender la relación entre historia reciente y memoria con los grados quinto y para los estudiantes, conocer los acontecimientos del 9 de Abril de 1948 y la toma y retoma del Palacio de Justicia. Manem (2003) plantea que no son los marcos teóricos ni hipotéticos, los que dan sentido a las experiencias, sino los sujetos que dan vida a estos marcos. El camino se dispuso hacia la búsqueda, deliberación y aventura, donde el tiempo se acortaba frente al mundo de posibilidades que emergían, los discursos de la historia y la memoria tomaron forma en los análisis y apropiaciones de los sujetos, era posible deducir las acciones a seguir, más no que ocurriría con ellas y que opciones nuevas nos mostraría.

Para Freire (2005) es necesario que nos convenzamos que las aspiraciones, motivos y finalidades en una temática investigativa son motivos humanos, por tanto, no están petrificadas, sino que están siendo, son tan históricas como los hombres. Reconozco que es un reto nombrar este proceso como experiencia, modos subjetivos de habitar la práctica escolar; sin embargo, si desconocemos el papel de los sujetos en la construcción de realidad, estaríamos basándonos en supuestos, en realidades inventadas. Reafirmo entonces, la experiencia como espacio para la aventura y transformación de lo que hacemos, pensamos y elegimos.



La experiencia construye los modos de sortear lo imprevisto y lo seguro, acepta investigarse e investigar-nos para remover allí lo aparente, sencillo o complejo. Si reconocemos que la experiencia es formación, entonces aquellas prácticas mediadas por la reflexión, nos permitieron afianzar e incorporar conocimientos, sentidos y estrategias didácticas en relación con la enseñanza de la historia y la vivencia de la memoria, aludiendo a su carácter de transmisión oral. Entonces, la reflexión incidió en las concepciones que sustentaban las prácticas, pues éstas cobraron un sentido distinto y recordemos que solo hay experiencia, si hay transformación. “De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (Larrosa, 2006, 90-91).

Podemos concluir, que la experiencia docente aporta a la problematización de la enseñanza de la historia y memoria, el carácter reflexivo que hace posible, conocer y controvertir discursos hegemónicos, formar nuestra conciencia frente a acciones y pensamientos a través del espejo de nosotros mismos y los otros, ponernos en contacto con las prácticas que nos circundan desde la cotidianidad, y desde ahí, entender y transformar a su vez, nuestro espacio más cercano.

Uno de los mayores aciertos durante la investigación, fue la enseñanza de la historia en las relaciones de pasado y presente, quedando pendiente el tema de futuro, el cual permite pensar en una expectativa de tiempo posible. En ese sentido, la enseñanza del tiempo no se circunscribe a tiempos cronológicos, puede tomar las relaciones de pasado, presente y futuro, micro espacios como la persona, familia o barrio, hasta más amplios como el país y el mundo. A propósito de los procesos históricos Zemelman (2008) comenta que éstos no son lineales, homogéneos, sino complejos pues se desenvuelven en varios planos de la realidad, así mismo, que las temporalidades de los fenómenos son múltiples, pues no hay un solo tiempo que las determina. Siendo más específicos, en la investigación el tiempo fue dinámico, al asumir la confluencia de dos hechos históricos; pudiendo establecer comparaciones, efectos y similitudes históricas entre ellos.



Si bien el pasado tuvo mayor énfasis, el presente se abordó, cuando analizábamos conceptos específicos y ellos narraban como se presentaba en la actualidad. Hay que recordar que su información del contexto social es incipiente, pues no es tema de su interés y muchas de las respuestas, son una reproducción de los discursos familiares e informativos⁴⁴, sin llegar a un análisis frente a ellos. Precisamente, uno de los propósitos de la enseñanza de la historia y la memoria, es la formación del pensamiento histórico situado y crítico, capaz de escuchar, valorar e investigar varias fuentes, formándose a partir de ellas, criterios propios con la posibilidad de discutirlos a partir de argumentos, y en caso de no llegar a acuerdos, respetar el pensamiento contrario, sin recurrir a la estigmatización, exclusión y violencia, situaciones repetitivas en la historicidad de nuestro país.

Quisiera finalizar, expresando que la vinculación y motivación que se comenzó a generar entre los estudiantes y la familia, mostrando la transformación de una realidad frente al proceso escolar, no me atrevo a afirmar que todos los estudiantes desarrollaron un pensamiento histórico, ni reflexionaron sobre el pasado y sus efectos en el presente; sin embargo, percibí en muchos de ellos, las miradas de satisfacción y alegría, el deseo de participar y organizar los diferentes encuentros, la ilusión de explorar y conocer otros lugares, el gusto por comunicar los diálogos que sostuvieron con los *abuelos* y *abuelas*, escuchar algunas conversaciones donde incluían los saberes de clase, comprender la importancia de la historia y la memoria para el reconocimiento de un conflicto histórico, llegando inclusive a pensar en su papel como sujetos y colectivos en la construcción de sociedad.

⁴⁴ La influencia de los medios de comunicación frente a la realidad es un tema bastante complejo, pues se reconoce en ellos un poder no solo informativo, sino también político y económico.



BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación* 62, 221-244
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:
<http://colegiodesociologosperu.org/nw/biblioteca/modernidad-liquida.pdf>
- Bickel, A. (2006). La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestra experiencia. *La piragua. Revista latinoamericana de educación y política*. 23. 17-28. Recuperado de:
http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/131931/mod_resource/content/0/Piragua23PrimeraParte.pdf
- Boron, A. (2006). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. *Tareas* 122. 1-22. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos “Justo Arosemena”. Recuperado de:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/panama/cela/tareas/tar122/03boron.html>
- Carretero, M. (2012). Comprensión y enseñanza del tiempo histórico. *Aula de Innovación Educativa*. 67. 26-27
- _____. (2012). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- _____.; Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En CLACSO (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708045330/8_castro.pdf



- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá. Recuperado de:
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- _____ (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Recuperado de:
<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>
- Comisión histórica del conflicto y sus víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Recuperado de:
<https://www.mesadeconversaciones.com.co>
- Cortés, R., González, M., Barrantes, R., y Ortiz, M. (comp.). (2015). Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia. IDEP. Bogotá. Recuperado de:
http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/08/03_rutas.pdf
- Crenzel, E. (2008). *La historia política del Nunca Más. La memoria de las desapariciones en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social*. 15. 15-30. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/292840>
- Chababo, R. (2015). El hiato. Ponencia en el Foro sobre Memoria social e Historia Reciente. CIS-CONICET. Buenos Aires.
- De Zan, J. (2008). Memoria e identidad. *Tópicos*, 16, 1-15.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28815531003>
- Echeverri, A. (2014). Volver a ser maestro. *Agenda Cultural*. Universidad de Antioquia.
- Ferias CT+I. (2016). Ferias CT+I. Medellín. Recuperado de:
<http://www.feriadelaciencia.com.co/quienes-somos/29717.html>



- Florescano, E. (2002). Para qué estudiar y enseñar la historia. *Revista de estudios históricos*. 35. 135-146. Recuperado de:
http://tzintzun.iih.umich.mx/num_anteriores/pdfs/tzn35/ense%C3%B1ar_estudiar_historia.pdf
- Foucault, M. (2001). *Los anormales: curso en el Collège de France (1974-1975)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M y Levín, F. 2007. El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. y Levín, F. (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. 1-25. Recuperado:
<http://files.pluriversidad-oikologias.webnode.es/200000019c6502d5e4/2013%20CAPACITACION%20PRSENCIAL%20FRANCO%20LEVIN.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (2011). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2 ed.) Buenos Aires: Siglo XXI
- Gaitán, G. (2012). De cómo nació la guerrilla en Colombia. Carta de Gloria Gaitán al estado colombiano. Recuperado de:
<http://radiomacondo.fm/2013/09/11/de-como-nacio-la-guerrilla-en-colombia-carta-de-gloria-gaitan-al-estado-colombiano/>
- Gil, M (2013). “Encrucijadas de la paz en Colombia” En Seminario Internacional “¿Cómo se construye la paz luego de la firma de un acuerdo?” Universidad de Antioquia. Medellín. p.74-90
- González, M. (2011). Saberes y prácticas. docentes en historia: usos y lecturas del nunca más. *Revista Escuela de Historia*, 10(2), 1-25.
- Guerrero, C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. Recuperado de:
www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf



- Guiso, A (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En Dimensión Educativa (ed.). Sistematización de Experiencias. Propuestas y debates. Bogotá. 7-22. Recuperado de:
<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?1468231023>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, G y Trejo, A. (2002). El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales. En S. A. Vásquez (ed.). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. (pp.9-14). Buenos Aires: Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- Herrera, M y Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. 1-18. Recuperado de:
<http://www.researchgate.net/publication/255983260>
- Herrera, M., Pinilla, A., Suaza, L (2002). Perspectivas pedagógicas de los textos escolares de ciencias sociales en la primera mitad del siglo XX. *Pedagogía y saberes*, 17, 5-16.
- Huysen, A. (2002). En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. Recuperado de:
<https://diplomadoeducacionmemoriayddhh.files.wordpress.com/2014/05/huysen.pdf>
- Jara, O. (2011). La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. *Decisio*, 28, 67-74. Recuperado de:
http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28.pdf
- Jara, O. (s.f). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de:
http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones_teorico-practicas_para_sistematizar_experiencias.pdf



- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (2013). Memoria y democracia: Una relación incierta. *Política*, 51(2), 129-144.
Recuperado de:
<http://www.revistapolitica.uchile.cl/index.php/RP/article/viewFile/30162/31906>
- Jiménez, A., Infante, R., Cortés, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 287-314.
- Kahan, E. (2011). Discursos y representaciones en conflicto sobre la actuación de la comunidad judía durante la última dictadura militar: Análisis de los informes sobre ‘los detenidos-desaparecidos de origen judío’ (1984-2007). En E. Kahan, L. Schenquer, D. Setton y A. Dujovne (ed.). *Marginados y consagrados: Nuevos estudios sobre la vida judía en Argentina* (pp. 351-378) Buenos Aires: Lumiere.
- Larrosa, J (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87-112. Recuperado de:
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/issue/view/8292/showToc>
- Lavabre, M. (1998). Maurice Halbwachs et la sociologie de la mémoire. *Raison Présente*, 128, 47-56. Versión en español: Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria En *Historizar el pasado de América latina*. Recuperado de:
<http://www.historizarelpasadovivo.cl>
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria*. Barcelona: Paidós
- Lenis, C. (2010). Memoria, olvido y construcción de identidades: La enseñanza de la historia patria en Colombia 1850-1911. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 137-151
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En M. Carretero, A. Rosa y M. F. González. (ed.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. 277-295. Buenos Aires: Paidós
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books.



- Mardones, J. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos Recuperado de:
https://books.google.com.ar/books?id=xnAVZsMZg7gC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Medina, C. (2009). “*FARC-EP. Notas para una historia política 1958-2008*”. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mejía, M (2001). La educación popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. Congreso XXXII Congreso Internacional Antigua, Guatemala. Recuperado de:
http://www.feyalegria.org/images/acrobat/82101118781765145801111107797114991182972501087710110623797_637.pdf
- Mejía, M (2004). Expedición Pedagógica Nacional. Reflexionando sobre la sistematización. En Dimensión Educativa (ed.). Sistematización de Experiencias. Propuestas y debates. 23-41. Recuperado de:
<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aportes57.pdf?146823102>
- Mejía, M (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Magisterio* 33, 1-17. Recuperado de:
http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf
- Mejía, M (2008). “*La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*”. Bogotá: Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley General de Educación 115. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- _____ (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales en la educación básica: áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: MEN
- _____ (2004). Formar para la ciudadanía ¡Si es posible!
Recuperado de:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf



- _____ (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- _____ (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales v.1. Recuperado de: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf
- Movimiento Víctimas Crímenes de Estado –MOVICE- (1998). *Colombia Nunca Más, crímenes de lesa humanidad en la zona quinta*. MOVICE. Bogotá.
- Ortiz, I. (2001). Vida y muerte del sujeto histórico. El genocidio político contra la Unión Patriótica. En J. Estrada (ed.). *Marx Vive: Sujetos políticos y alternativas en el actual orden capitalista* (pp.182-203). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://espaciocritico.com/taxonomy/term/7>
- Ossa, A y Suárez, J (2013). Nociones, conceptos y características del maestro investigador en Colombia. En A. Ossa, y J. Suárez (ed.). *El maestro investigador en Colombia*. pp. 85-116. Medellín: Universidad de Antioquia
- Pagès, J. (2000). La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber*, 24, 33-44. Recuperado de: <https://historia1imagen.cl/2011/12/09/pages-j-2000-la-didactica-de-las-ciencias-sociales-en-la-formacion-inicial-del-profesorado-iber-no-24-abril-2000-33-44/>
- Pagès, J. (2009). “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: Reflexiones casi al final de una década” Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154.
- Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a soluciones límites*. La Plata: Editora Al Margen. Recuperado de: <http://cesycme.co/wp-content/uploads/2015/07/Pollak.-Memoria-Olvido-y-Silencio.pdf>



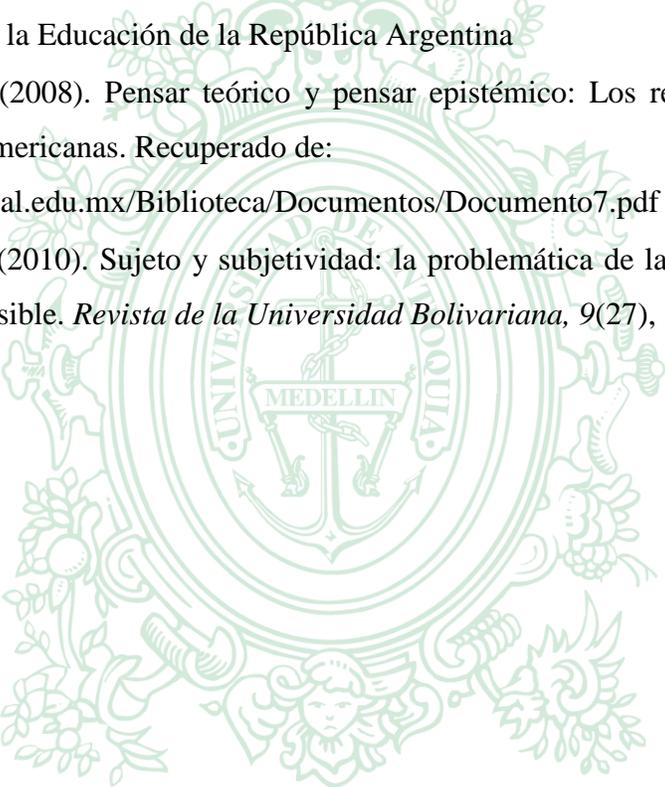
- Presidencia de la República. Cátedra de la paz. (2015). Decreto 1038. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Magisterio
- Raggio, S. (2004). “La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula”. *Clió & asociados*, 8, 95-111. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ClioyAsociados/article/view/1594/250>
- Rodríguez, P. y Sánchez, O. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas*, 7, 15-66. Argentina: Apehu.
- Rueda, J. (2013). Memoria histórica razonada. Una propuesta incluyente para las víctimas del conflicto armado interno colombiano”. *Historelo. Revista de historia regional y local*, 5(10), 15-52.
- Robles, J (25 de Octubre de 2013). Si la educación es mala, el futuro del país es incierto. *Semana*. Recuperado de: <http://www.semana.com/opinion/articulo/si-la-educacion-es-mala-el-futuro-del-pais-es-incierto-joaquin-robles/362212->
- Sánchez, N. (2012). *Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Santisteban, A y Pagès, J. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Campinas*, 30(82), 281-309. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Arléa
- Uprimny, R y Saffon, M. (2008). Usos y abusos de la justicia transicional en Colombia. *Anuario de Derechos Humanos*, 4, 1-31
- Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62, 245-264



- Valencia, L. (11 de Octubre de 2014). Otra vez sobre la restitución de tierras. Revista Semana. Recuperado de:
<http://www.semana.com/opinion/articulo/leon-valencia-otra-vez-sobre-la-restitucion-de-tierras/405704-3>
- Valensi, L. (1998). Autores de la memoria, guardianes del recuerdo, medios nemotécnicos. Como perdura el recuerdo de los grandes acontecimientos. *Ayer*, 32, 57-68.
- Vargas, S. y Acosta, M. (2012). Historia, memoria, pedagogía. Un debate que sigue abierto. *Praxis pedagógica*, 13, 38-85
- Vega Cantor, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo (des)orden educativo mundial. *Folios* 27. 31-50
- _____ (2011). ¡Bienvenidos a la universidad de la ignorancia! Recuperado de:
<http://www.unesco.org.uy/shs/red-bioetica/fileadmin/shs/redbioetica/UNIVERSIDADIGNORANCIA2011.pdf>
- _____; Castaño, R (1999). *¡Déjenos hablar!: Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Vélez, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? *Revista Colombiana de Educación*, 62. 245-264.
- Verón, A. (2011). *Víctimas y memorias: relato testimonial en Colombia*. Pereira: Universidad Tecnológica del Pereira.
- Verger, A. (s.f). Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales. Recuperado de:
http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0774/6_VER_SIS.pdf



- Zemelman, H. (2002). Los desafíos del conocimiento. En S. A. Vásquez (ed.). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. (pp. 25-32). Buenos Aires: Secretaría de Educación y Estadísticas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina
- _____ (2008). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Recuperado de:
<http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>
- _____ (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



ANEXOS

Anexo 1: Respuesta por correo de Gloria Gaitán a María José Carvajal



Maria Jose Carvajal Maya <carvajalmayamariajose@gmail.com>

14/9/14 ☆

para mí ▾

esto es lo que me dijo

Estimada María José,

Lo primero que te pido, muy comedidamente, es que JAMÁS digas "el bogotazo". Ese es un apodo que le pusieron a la rebelión popular del 9 de abril para darle una connotación de pillaje y borrachera, cuando no fue así. Se trató de un alzamiento popular para derrocar al gobierno que dos años antes había iniciado el **genocidio** contra el Movimiento Gaitanista, del cual hace parte el magnicidio de mi padre.

Además, mi papá no es importante porque lo asesinaron sino porque vivió. Cuando quieras saber cuál fue su vida de lucha a favor del pueblo colombiano, cuáles fueron sus aportes científicos, teóricos y políticos, tendré el mayor gusto de darte información y eso te explicará por qué lo mataron.

Dile por favor a tus profesores que a mí me alarma que a los estudiantes sobre una figura tan extraordinaria como Jorge Eliécer Gaitán, ejemplo de carácter, valor, inteligencia y creatividad, lo único que le pidan a sus estudiantes sea hablar sobre el 9 de abril llamándolo, además, con ese odioso, denigrantes y peyorativo apodo de "bogotazo".

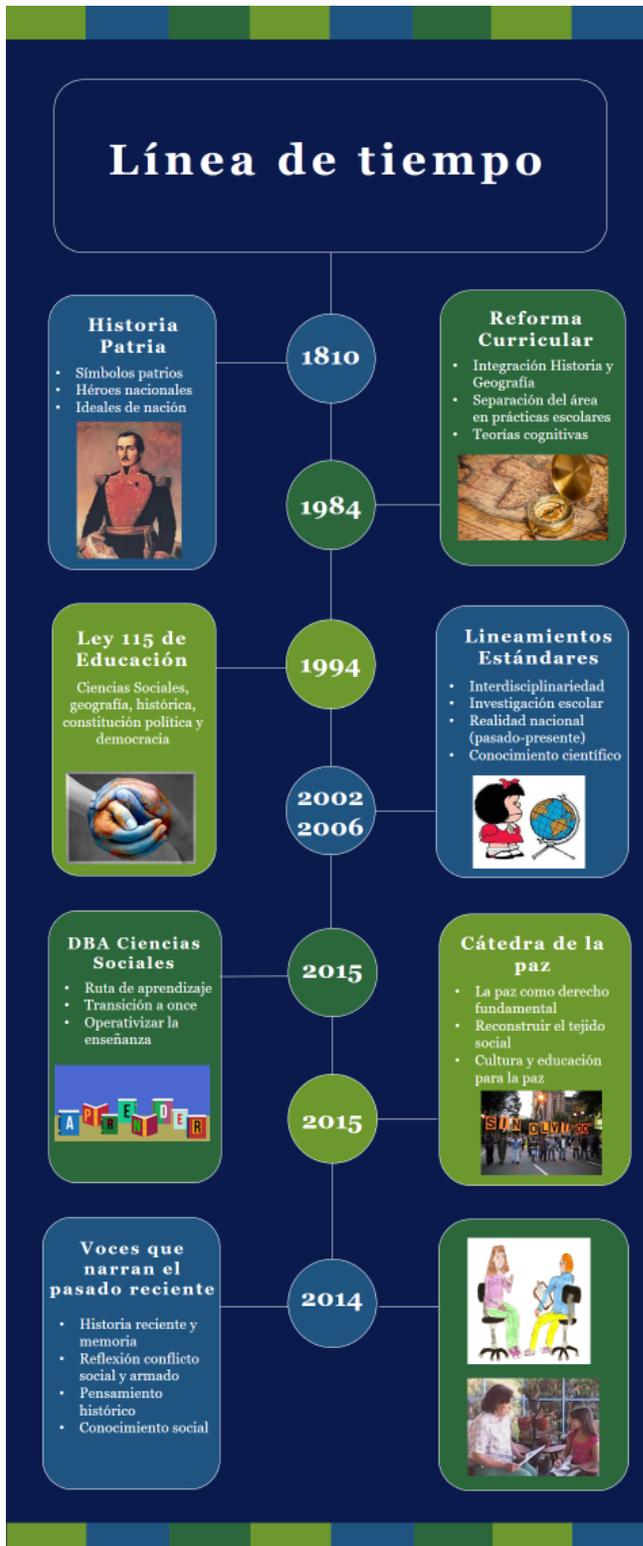
Cordial saludo, Gloria Gaitán

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexo 2: Línea del tiempo: Enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales

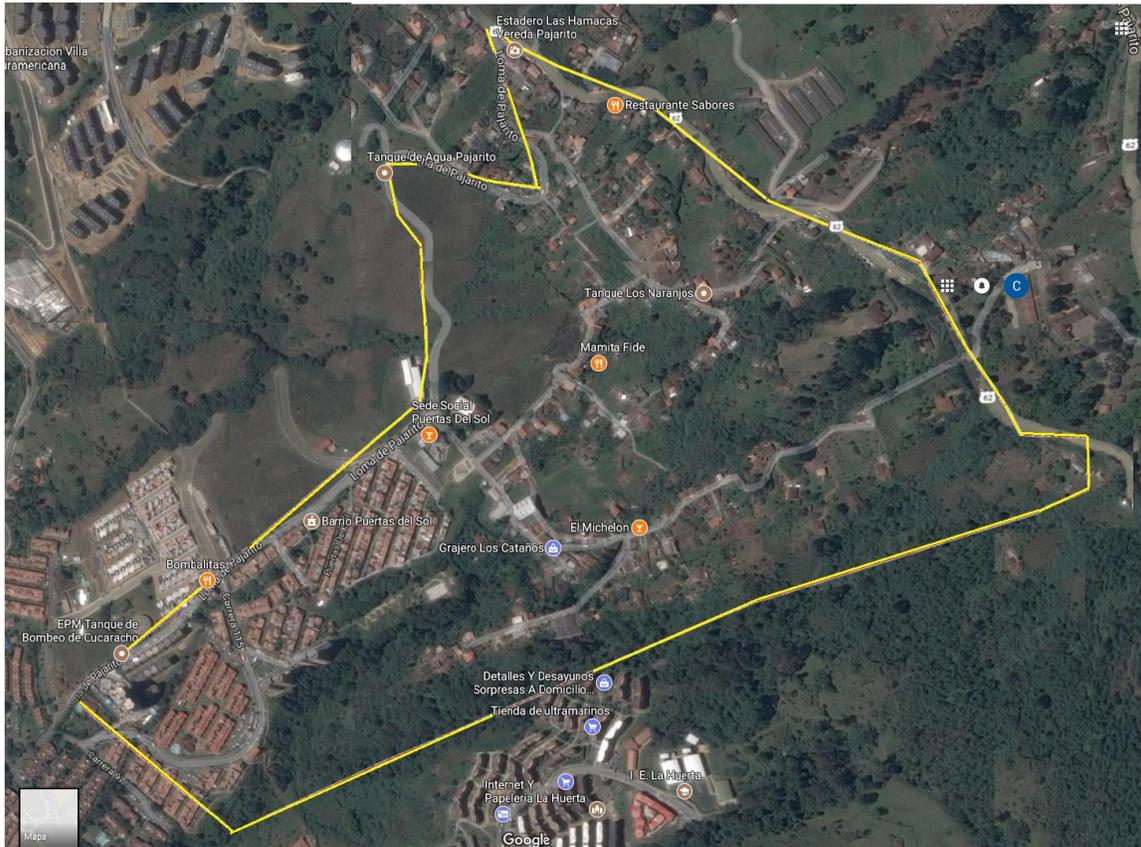


SIDAD OQUIA

3



Anexo 3: Mapa de la vereda Pajarito



Recuperado de:

<https://www.google.com.co/maps/place/Estadero+Las+Hamacas+Vereda+Pajarito/@6.2890734,-75.6129463,785m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x8e442953746fc2c3:0xdd2083900a491f28!8m2!3d6.2887748!4d-75.6138261>

1 8 0 3



Anexo 4: Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Docente acompañante:	Diana María Gómez S
Título del proyecto:	Que cuenten los abuelos: El Bogotazo y la Toma al palacio de Justicia con la lectura y escritura de noticias

Solicitamos su participación voluntaria en nuestro proyecto de investigación, con el cual participaremos en las Ferias de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Por favor lea la siguiente información sobre el proyecto. Si desea participar, por favor firme abajo en la casilla correspondiente.

Propósito del proyecto:	Realizar dos entrevistas a los abuelos, abuelas o personas de la tercera edad relacionados con el Bogotazo y la Toma al palacio de Justicia.
Si desea participar, usted deberá:	Responder las preguntas de la entrevista
Tiempo requerido de su participación:	Una hora en cada entrevista
Riesgos de su participación:	Ninguna
Beneficios por participar:	Contar lo ocurrido en estos dos hechos históricos partir de la memoria de abuelos y abuelas. Acercar a los niños y niñas a la historia reciente de nuestro país. Sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de conocer el pasado con posibilidades de no repetición.
Cómo se mantendrá la confidencialidad de los datos:	Con un uso responsable y privado de la información
Si tiene dudas sobre el proyecto o su participación en él, contacte a	Adulto responsable: Diana María Gómez S Teléfono: 4 26 00 76 Correo electrónico: dimago20@yahoo.es

Al firmar este documento, doy fe de que lo he leído y entiendo la información consignada en él. Voluntariamente, sin ningún tipo de coacción o coerción, acepto mi participación o permito la del menor a mi cargo en el proyecto.

Silberto Medina Gil

Nombre del participante en el proyecto

[Firma]

Firma

Diana María Gómez S

Adulto responsable

[Firma]

Firma



Anexo 5: Ganadores de la Feria CT+I 20



GANADORES DE LA FERIA CT+I 2014

PREMIACIÓN POR MODALIDADES DE LA FERIA		
PREMIACIÓN PREESCOLAR		
IE Rafael Uribe Uribe	Paso a paso con los Niñosaurios	Medellín
IE Rafael Uribe Uribe	Jugando con nubes	Medellín
Colegio Universidad Pontificia Bolivariana	Las aves: un mágico mundo por descubrir	Medellín
PREMIACIÓN PRIMARIA		
IE La Asunción	Relación color-calor en las estrellas	Medellín
IE San Pedro De Urabá	Los niños ayudan a prevenir el dengue en sus hogares.	San Pedro de Urabá
Colegio Londres	Diabetes in Space	Sabaneta
IE Alfonso Upegui Orozco	Que cuenten los abuelos: la toma al Palacio de justicia y el Bogotazo con la lectoescritura de algunos géneros periodísticos	Medellín
PREMIACIÓN SECUNDARIA		
IE San Pedro de Urabá	SmartBiol	San Pedro de Urabá
IE Rural Romeral	Obtención de carbón activado a partir de materia orgánica	Guarne
IE Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez	Las fuentes de agua y nuestra salud	El Santuario
Colegio Empresarial	Lucha contra el sueño	Medellín
Escuela Normal Superior Rafael María Giraldo	Elaborartevivo	Marinilla
IE Presbítero Bernardo Montoya Giraldo	Aprovechamiento de las cáscaras de huevo para la elaboración de productos con múltiples usos.	Copacabana
IE Ángela Restrepo Moreno	El impacto de los microorganismo en los invertebrados	Medellín
Colegio San José de Las Vegas Femenino	¿Y a ti de qué te sirven los regaños?	Medellín
IE Presbítero Bernardo Montoya Giraldo	Coctel natural para mejorar la producción de carne de aves de corral	Copacabana
Colegio Gimnasio los Pinares	Función curativa de la saliva de los gatos	Medellín
Instituto Técnico Industrial Pascual Bravo	Trasmisión electromecánica vehicular	Medellín
IE Sol De Oriente	Tamaño de huella ecológica en la IE Sol de Oriente	Medellín
Tecnoacademia (SENA)	Propiedades eléctricas de gel con partículas de grafito	Medellín



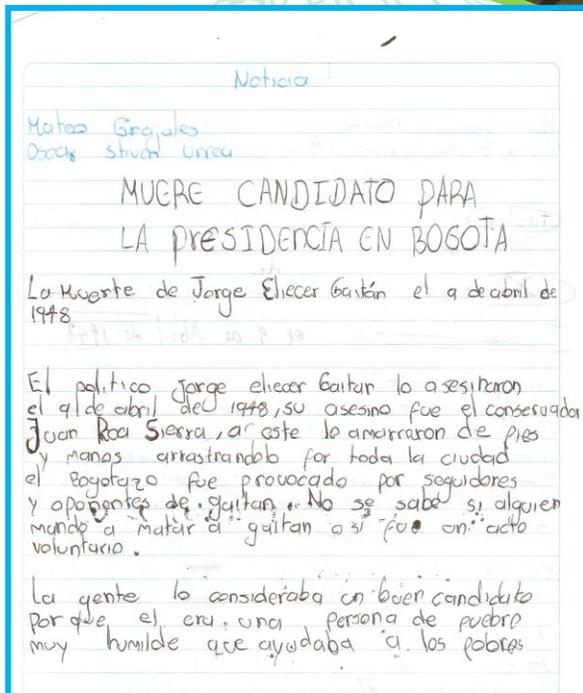
1 8 0 3

Anexo 6: Otras imágenes



Fotografía 1: Memoria metodológica

Fotografía 2: Estudiantes en la Biblioteca Pública Piloto



Fotografía 3: Elaboración de la noticia de Mateo Grajales y Oscar Steven Urrea



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

ANEXO 7. Unidad Didáctica: La enseñanza de la memoria y la historia: Aportes didácticos

Facultad de Educación

QUE ES	PROPOSITOS	USO
UNIDAD DIDÁCTICA Es la proyección que se hace de una práctica docente en relación con la enseñanza y aprendizaje, de un saber. Una forma de organizar la relación entre sujetos, saberes y contextos.	Trazar el mapa de ruta para la enseñanza y aprendizaje de un saber, integrando elementos teóricos y prácticos, permite construir caminos una vez se tenga claro, a donde se quiera llegar.	Una guía didáctica en contexto, que nos relata una posibilidad de enseñar y aprender. Tiene carácter propositivo y adaptable, dependiendo del contexto.
CATEGORÍAS DIDÁCTICAS Son anclajes discursivos y /o las bases teóricas que representan apuestas didácticas y formativas.	Orienta la concepción de una práctica, articulando la teoría con el quehacer. Las categorías de esta unidad didáctica son: Causalidad - Efecto - Conflicto - Fuentes de información oral y escrita - Narración - Interdisciplinariedad - Tiempo y espacio - Lectoescritura - Memoria - Historia - Continuidad y cambio social -	Como un referente didáctico que muestra las partes y el todo, ubica conceptualmente en la transversalidad de las ciencias sociales.
PREGUNTAS ORIENTADORAS Parte de la premisa que la pregunta es una puerta de entrada a la curiosidad, al deseo de conocer algo. A través de ella, se encuentran las razones para compartir saberes y emociones.	Nos sitúan en un contexto temático, invitan a reflexionar y explorar de manera continua, pueden producir situaciones significativas. ¿Qué recursos didácticos utilizo para promover un pensamiento histórico? ¿Cuáles estrategias didácticas posibilitan la relación entre interdisciplinariedad e investigación escolar? ¿Cómo se elaboran y transmiten las memorias del conflicto social y armado	Orientan el proceso, se buscan sus respuestas a través del conjunto de elementos que conforman la unidad didáctica.



Facultad de Educación	en la escuela?	
DISCURSO ORDENADOR Son aquellas políticas educativas que establecen el deber ser de las prácticas docentes.	Unificar criterios frente a la enseñanza y aprendizaje de los saberes, enfocar los propósitos del sistema de educación, a su mínima expresión, que es la práctica escolar.	Ley General de Educación 115 Lineamientos curriculares CCSS Estándares por competencia CCSS Cátedra de la Paz Cátedra Estudios Afrocolombianos Competencias ciudadanas

Título de la Unidad didáctica	Curso	Ciclo	Área	Duración
NARRACIONES DE LA MEMORIA Y LA HISTORIA: APORTES DIDÁCTICOS	Quinto	Básica primaria	Ciencias sociales	Anual
SECUENCIAS				
ACTIVIDAD N°1				
Nombre: Abuelo, te hago una pregunta.				
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Qué recuerdan las personas de la tercera edad sobre los hechos políticos del siglo XX?			
Objetivos	1. Indagar sobre los hechos políticos del siglo XX que más recordaban los abuelos, abuelas y personas de la tercera edad. 2. Reconocer que la memoria es un proceso que vincula el pasado y el presente y puede situarnos en lo individual y colectivo.			
Actividad	Los estudiantes preguntan a las personas de la tercera edad cuales acontecimientos políticos recuerdan del siglo XX. Luego se socializa para conocer las respuestas y escoger dos de los hechos más mencionados.			
Aprendizajes	Este es el primer acercamiento que tienen los niños con sus abuelos, abuelas o personas de la tercera edad, a través de un tema de historia cuya temporalidad es propuesta por la docente como el siglo XX, además permite que los chicos se inicien en la búsqueda de información.			
Recursos	Hoja y lápiz			



Facultad de Educación	
ACTIVIDAD N°2	
Nombre: Preguntando por el pasado en el presente	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Cómo la pregunta posibilita un escenario de indagación para el conocimiento social? ¿Puede ser la pregunta un
Objetivos	1. Construir las preguntas de la entrevista, reconociendo su importancia para el producción de información. 2. Problematizar tiempo (pasado y presente) y sociedad a través de la construcción de preguntas 3. Promover habilidades en lectura y escritura
Actividad	Con la actividad anterior hubo un primer reconocimiento de la pregunta y su importancia para acceder a la información. Para orientar las preguntas, se debe conversar previamente sobre los diferentes aspectos que existen en la sociedad y las relaciones que se dan entre ellas, como lo política, social, económico, cultural, espacial y temporal. En esta segunda parte se organizan en grupos, (para darle continuidad al trabajo posterior, estos equipos van a trabajar durante varias sesiones, así que deben elegirse tanto por afinidad como complemento de sus fortalezas y debilidades), los cuales a modo de lluvia de ideas, dialogan y piensan sobre diferentes preguntas que les permitirían indagar sobre estos dos hechos del pasado. Luego seleccionan diez de las que consideran más significativas o produzcan mayor información. Esta actividad se realiza en varias sesiones, pues depende de la misma dinámica de los grupos. Como última sesión se propone un intercambio de las entrevistas entre los grupos, para que identifiquen preguntas diferentes y similares.
Aprendizajes	Los estudiantes comienzan a preguntarse y reconocer de manera global los diferentes aspectos que integran lo social. Una pregunta significa interés, inquietud, apertura hacia lo desconocido, requiere ir más allá de lo evidente, imaginar, en este caso, pensar por fuera de la realidad actual hacia el pasado. La pregunta por el conocimiento promueve la formación investigativa inscrita en las ciencias humanas, haciendo parte también, de un proceso de lenguaje, que va desde las habilidades para redactar una pregunta hasta su lectura.



Recursos	Hoja y lápiz.
ACTIVIDAD N°3	
La entrevista: Que cuenten los abuelos y abuelas	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Qué son las fuentes de información y como accedemos a ellas? ¿Para qué nos sirven las fuentes de información? ¿Cuál es la diferencia entre fuentes información primaria y secundaria?
Objetivos	1. Realizar una entrevista con los abuelos, abuelas y personas de la tercera edad 2. Comprender la importancia de las fuentes de información, en especial la entrevista, para la producción del conocimiento social. 3. Conocer sobre el 9 de Abril de 1948 y la toma y retoma al palacio de justicia desde las entrevistas a las personas de la tercera edad. 4. Identificar aspectos claves de la entrevista como sus diferentes clases, personas que interlocutan, propósitos y detalles a tener en cuenta al momento de realizarla.
Actividad	1. Los estudiantes traen a la clase una consulta sobre las fuentes de información, se dialoga y profundiza sobre el tema. 2. Se comienza con los saberes previos respecto a la entrevista, encaminando el diálogo hacia algunas definiciones de ésta. Luego se colocan fragmentos de varias entrevistas sobre diferentes temas: deporte, política, comedia, cultura, infancia, entre otros; ver y escuchar a niños haciendo entrevistas genera en ellos emoción y gusto por lo que posteriormente van hacer. El docente debe tener en cuenta en el momento de compartir los videos, explicar aspectos claves de la entrevista. 3. Los estudiantes se contactan con las personas de la tercera y realizan la entrevista. Deben escribir las respuestas, grabarla si es posible y tomar algunas fotografías.
Aprendizajes	Este momento significa mucho en el proceso de aprendizaje de las ciencias sociales. Primero porque hay una vivencia directa con dos acontecimientos históricos a través de la entrevista. Segundo, la interacción con familiares o personas allegadas, como parte de la memoria y los saberes que conservan sobre estos dos hechos, encarnando a su vez, transmisión oral de



Facultad de Educación	sus padres y abuelos o siendo testigos directos. Es un proceso de memoria oral, diálogos y sentidos que generan pensamiento histórico y afectos en los estudiantes de primaria.
Recursos	La entrevista elaborada por ellos mismos. Cámara fotográfica. Grabadora. Lápiz y papel.
ACTIVIDAD N°4	
Nombre: Que nos dicen las fotografías sobre la historia	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Son las fotografías una fuente de información? ¿Qué nos dicen las fotografías sobre la rebelión popular del 9 de Abril de 1948 y la toma y retoma del palacio de justicia? ¿Cuál es la importancia de la fotografía para la historia?
Objetivos	1. Contextualizar un momento histórico a partir de una imagen 2. Observar las características de las imágenes relaciones con ambos hechos
Actividad	Previamente a la clase, los estudiantes traen fotografías. En sus grupos de trabajo, conversan sobre ellas y eligen una. Las preguntas orientadoras que aparecen en la unidad, las pueden conversar entre ellos, para hacer al final de la sesión, un diálogo entre todos. En la siguiente sesión, identifican los detalles de la fotografía a nivel estético y social, y escriben algunos de sus significados. Por último, proponen cinco preguntas para una segunda entrevista, con base en la fotografía seleccionada. Realizan la entrevista.
Aprendizajes	El recurso de la imagen les gusta mucho, pues vivimos una época muy visual, permite desarrollar la observación y no simplemente la mirada de las cosas, en la cual se reconocen elementos, detalles, colores, formas, expresiones, en general, una forma de expresar la realidad. Por otra parte, se continúa afianzando el proceso de memoria en relación con las personas de la tercera edad a través de la entrevista.
Recursos	Fotografías de la rebelión popular del 9 de Abril de 1948 y la toma y retoma del palacio de justicia. Segunda entrevista.
ACTIVIDAD N°5	
Nombre: La noticia: Escribo para que me leas.	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Cómo puedo escribir y leer las noticias? ¿Cuáles son los aportes de las noticias al proceso de lecto-escritura?
Objetivos	1. Elaborar noticias a partir de la información suministrada por las entrevistas 2. Identificar las partes de la noticia así como algunas de sus funciones a nivel social



Facultad de Educación	
Actividad	3. Afianzar los proceso de lecto-escritura Como proceso de sensibilización, los estudiantes pueden leer y escuchar noticias de los diferentes medios de comunicación: radio, televisión, internet, prensa escrita y digital. Los grupos leen ambas entrevistas (en mi caso, la elaboración de entrevistas fue colectiva, pero su práctica individual o en parejas), encontrando similitudes y diferencias entre ellas, toda la información es el insumo para la escritura de la noticia y sus partes. Como actividad de retroalimentación y para oxigenar el trabajo con la noticia, las intercambian con otros grupos y si lo consideran necesario, las pueden corregir.
Aprendizajes	La continuidad en la lectoescritura desde el inicio de las unidades didácticas y en relación con memoria e historia, evidencian en este punto el progreso alcanzado, demostrando un gusto por la lectura, mayor agudeza en la escritura y reescritura, es decir, la conciencia de que el texto necesita corregirse.
Recursos	Las dos entrevistas.
ACTIVIDAD N°6	
Nombre: Nosotros también registramos el pasado: acerca de la memoria metodológica	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Qué significados tiene la memoria metodológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo los estudiantes pueden reconocer (se) en retrospectiva?
Objetivos	Reconstruir el proceso vivido a través de un ejercicio de pensamiento en colectivo Utilizar el dibujo como estrategia artística y metodológica del proceso
Actividad	Los grupos se dividen en las temáticas de entrevistas, noticias e investigadores (esta última los reconoce como protagonistas de su investigación). Los estudiantes identifican las palabras claves del proceso, con base en ellas, construyen los dibujos. Socialización del trabajo.
Aprendizajes	El dibujo es una estrategia que les gusta mucho a los niños, sienten emotividad y gusto por ella. Este proceso en retrospectiva les permite pensar en todos los aspectos vivenciados y definir como lo dibujan.
Recursos	Crayolas – colores – papel de pliego
ACTIVIDAD N°7	
Nombre: De profesión historiador	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Cómo es el contexto histórico del siglo XX? ¿Cuáles son los antecedentes y efectos de la rebelión popular del 9 de Abril de 1948 y la



Facultad de Educación	toma y retoma al palacio de justicia?
Objetivos	Ampliar los acontecimientos históricos del siglo XX Reconocer la experticia en la historia a través de un historiador Ampliar el interés y gusto por la historia
Actividad	Realizar un conversatorio, es importante que al historiador le guste el trabajo con los niños y su exposición sea dinámica, pues la atención en ellos, suele ser más corta.
Aprendizajes	El desarrollo del pensamiento histórico desde diferentes voces, en este caso, el historiador, así mismo, abrir espacios académicos desde la infancia donde la discusión y el debate sea parte de su proceso de formación.
Recursos	Un auditorio
ACTIVIDAD N°8	
Nombre: La biblioteca: también nos cuenta la historia	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Cuál es la importancia de los archivos históricos? ¿Qué fuentes de información encontramos en estos espacios?
Objetivos	Identificar que fuentes de información se encuentran en las bibliotecas. Analizar otros aspectos socio-históricos en revistas y periódicos Comprender la importancia de los archivos históricos
Actividad	Salida pedagógica a una biblioteca de la ciudad. Con anticipación se puede organizar con el personal de la biblioteca encargado algunas actividades. En mi caso, se hizo una visita a la Biblioteca Público Piloto a su sección de hemeroteca, colecciones patrimoniales de Sala Antioquia y archivo fotográfico y una consulta de revistas, periódicos y algunos libros en relación con ambos hechos.
Aprendizajes	Con esta salida pedagógica el horizonte cultural e histórico es más amplio, por el acceso a diversas fuentes de información de primera mano, conocimientos compartidos con las personas que guiaron la visita, mayor apropiación conceptual sobre tiempo-espacio, cambio-continuidad y causa-efecto, reconocimiento de las diferentes versiones la historia y sus registros, pensamiento crítico de algunos aspectos de su realidad presente en relación con el pasado, intercambio de saberes y emociones que afianza los vínculos entre ellos y por último, el disfrute de los espacios de ciudad.
Recursos	Revistas, periódicos y libros relacionados con estos dos hechos



ACTIVIDAD N°9

Nombre: El relato y el blog	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Cuáles son los significados que le otorgan los estudiantes a su proceso de aprendizaje? ¿Cómo podemos articular los medios digitales al trabajo de investigación?
Objetivos	Elaborar un corto relato sobre los significados de algunos momentos en las investigación Utilizar los medio digitales como espacios de reflexión y comunicación entre los estudiantes Mejorar los proceso de lectura y escritura en relación con las ciencias sociales
Actividad	Después de la visita a la biblioteca, los estudiantes elaboran un relato y su dibujo (éste debe representar lo dicho en el texto), sobre un momento de la investigación escolar. La escritura del texto se basa en una pregunta, cuyas respuestas serán la base del relato. En el caso de esta investigación, los tres momentos elegidos fueron escritura, biblioteca y narración de las personas de la tercera edad, sus respectivas preguntas: ¿Cuáles son las posibilidades de la escritura para dar a conocer lo que pasa en la vida de las personas? ¿Qué ofrecen las bibliotecas en relación con el pasado y el presente? ¿Qué significa que los abuelos y abuelas cuenten la historia? Luego se socializan los relatos. Los estudiantes elaboran un blog en alguna plataforma gratuita, ya sea de manera colectiva o individual. La escuela tiene una apuesta muy especial por los medios digitales; sin embargo, no solo hay que ofrecer a los estudiantes que accedan como espectadores, sino también y más importante aún, gestores del conocimiento, generando espacios de reflexión académica a partir de los instrumentos tecnológicos que ellos manejan.
Aprendizajes	El proceso de lectura y escritura mostró avances significativos en gramática y sintaxis con el relato y el blog, con este último, también trabajamos en perspectiva del conocimiento socio-histórico y autonomía escolar, toda vez que ellos administraban este recurso digital.
Recursos	Blog- Papel y lápiz.
ACTIVIDAD N°10	
Nombre: Dime que objetos usabas y te diré cómo eras	
Preguntas orientadoras (específicas)	¿Qué lecturas de sociedad pueden hacerse, a partir de los cambios en los objetos de uso cotidiano? ¿Cuáles son las características de los objetos cotidianos del siglo XX a través del tiempo?
Objetivos	Buscar objetos antiguos y de uso cotidiano que todavía conservan personas de la tercera edad o comunidad en general.



Facultad de Educación	<p>Conocer los cambios físicos y funcionales que han tenido objetos cotidianos del siglo XX</p> <p>Organizar una exposición institucional con objetos antiguos</p>
Actividad	<p>Previamente para el conversatorio en clase, consultar sobre diversos objetos cotidianos del siglo XX, evidenciando sus cambios físicos y funcionales. Luego se indaga con las personas de la tercera edad o comunidad, que objetos conservan de esta época, los estudiantes deben gestionar en lo posible su préstamo con el objetivo de organizar la exposición institucional. A cada objeto se le hace una ficha con nombre del propietario, fecha del objeto, descripción física, uso, alguna historia particular (si la tiene) y el nombre del estudiante que lo prestó. Algunos estudiantes previamente seleccionados estarán encargados de la exposición y organización del evento.</p>
Aprendizajes	<p>Uno de los aprendizajes más especiales con esta actividad, fue su interés por organizar y gestionar todo lo relacionado con el evento institucional, que no solo era de objetos antiguos, era solo una excusa para seguir vivenciado el pasado y su lugar en el presente, la muestra de la sociedad a través del tiempo y el espacio.</p>
Recursos	<p>Objetos antiguos-fichas-mesas-decoración del lugar-invitación al evento-</p>
ACTIVIDAD N°11	
Nombre: El último encuentro: El foro	
Preguntas orientadoras (específicas)	<p>¿Cómo podemos contar los diferentes momentos del proceso de investigación?</p>
Objetivos	<p>Resignificar el proceso de investigación a través del foro.</p> <p>Promover espacios académicos donde los estudiantes sean protagonistas.</p>
Actividad	<p>El foro tiene como principales expositores algunos estudiantes, encargados de explicar los momentos de la investigación, es importante que participen las personas de la tercera edad, acudientes y comunidad educativa, para que retroalimenten el proceso vivenciado.</p>
Aprendizajes	<p>A través de la exposición se mejoran habilidades orales. El evento promueve la escucha, atención, participación y pensamiento crítico en los estudiantes. Uno de los aprendizajes más significativos es el reconocimiento del trabajo realizado y el esmero de muchos de ellos, la satisfacción de haber superado los retos que trae consigo el aprendizaje.</p>
Recursos	<p>Auditorio-mesas-proyector-sillas-decoración con los dibujos de la memoria metodológica.</p>