



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

La memoria histórica en la enseñanza del  
conflicto armado colombiano en la escuela

Presentado por:

JUAN GABRIEL CEBALLOS RAMÍREZ

LUIS FELIPE GONZÁLEZ GARCÍA

Asesor:

DANIEL GRACIA ARMISÉN

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en

Ciencias Sociales

1 8 0 3

Facultad de Educación

2017-1



## Tabla de contenido

RESUMEN.....7

### CAPÍTULO I:

1.1 Introducción.....8

1.2 Contextualización del problema.....10

1.3 Planteamiento del problema.....17

1.4 Objetivos.....17

1.5 Antecedentes.....18

### CAPÍTULO II

2.1 Hipótesis.....39

2.2 Marco teórico.....40

    2.2.1 ¿Qué es y para qué la historia en las aulas?..... 40

    2.2.2 La memoria y la historia : relaciones, diferencias y la educación en un mundo desigual.....42

    2.2.3 Políticas de la memoria en el contexto colombiano.....52

    2.2.4 El conflicto como oportunidad educativa que contribuye a la paz.....55

    2.2.5 La educación para la ciudadanía cosmopolita.....59

### CAPÍTULO III

3.1 Metodología de la investigación.....62

    3.1.1 Tipo de investigación cualitativa.....62

    3.1.2 Paradigma interpretativo.....65

    3.1.3 Método de estudio de caso.....68

    3.1.4 Técnicas, instrumentos y estrategias.....75



|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| 3.2 Población.....                    | 103 |
| 3.4 Muestra.....                      | 104 |
| 3.5 Contexto de la investigación..... | 105 |

**CAPÍTULO IV:**

|   |     |
|---|-----|
| 4.1 Análisis y Resultados.....  | 110 |
| 4.1.1 Fase pre-activa: El papel de la memoria histórica en la propuesta curricular institucional..... | 110 |
| 4.1.2 Fase interactiva: Percepciones de maestros de Ciencias Sociales y alumnos.....                  | 112 |
| 4.1.3 Fase post-activa: Aportes de la memoria histórica a la ciudadanía y la paz.....                 | 127 |

**CAPÍTULO V:**

|  |     |
|--|-----|
| 5.1 Conclusiones y Recomendaciones.....  | 158 |
| 5.1.1 Percepciones de maestros de Ciencias Sociales y alumnos.....                   | 160 |
| 5.1.2 El papel de la memoria histórica en la propuesta curricular institucional..... | 162 |
| 5.1.3 Aportes de la memoria histórica a la ciudadanía y la paz.....                  | 163 |
| 5.2 Recomendaciones para próximas investigaciones.....                               | 165 |
| 5.3 Preguntas abiertas para futuras investigaciones.....                             | 166 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| Referencias Bibliográficas..... | 167 |
|---------------------------------|-----|



|  |     |
|--|-----|
| 1. KPSI.....   | 172 |
| 2. Entrevista semiestructurada a maestros del área de Ciencias Sociales.....                                     | 180 |
| 3. Rúbricas plan de área y mallas Ciencias Sociales.....   | 181 |
| 4. Diarios de campo.....   | 198 |
| 5. Rúbrica Grupo focal Debate (Philip 6.6).....  | 211 |
| 6. Entrevistas de memoria histórica y rúbricas.....  | 215 |
| 7. Cartas empatía histórica.....   | 259 |
| 8. Análisis de Imágenes.....   | 267 |
| 9. Secuencia didáctica para la utilización de la memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales..... | 272 |

#### TABLAS Y GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 1: Antecedentes Nacionales.....   | 38  |
| Tabla 2: Antecedentes Internacionales.....  | 38  |
| Tabla 3: Fases de la investigación e instrumentos de aplicación.....              | 74  |
| Tabla 4 Población y muestra.....  | 105 |
| Tabla 5 Contextos.....  | 109 |
| Tabla 6: El papel de la Memoria en la propuesta curricular institucional.....     | 112 |
| Tabla 7: Percepciones de maestros y alumnos.....                                  | 126 |
| Tabla 8: Aportes de la memoria histórica en el aula a la ciudadanía y la paz..... | 154 |
| Tabla 9: Problemáticas relevantes para ser llevada a la escuela.....              | 157 |



## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que me acompañaron bienintencionadamente durante el proceso formativo que culmina felizmente y de las que aprendí mucho. En especial, quiero dedicarlo a los docentes que con su esfuerzo y dedicación posibilitaron que mi trasegar por la Universidad de Antioquia estuviera cargado de enseñanzas, consejos, sabias palabras y nuevas experiencias que no solo contribuyen a mi labor docente sino a hacer de mí un mejor ser humano.

Juan Gabriel Ceballos Ramírez

Trabajando la memoria, debo apelar al recuerdo, y al tiempo al sentir, para rememorar y dedicar cada letra a aquellos que nos hacen ser quienes somos, quienes hemos sido y vaya a saber si seremos, principalmente a mi familia: Ovidio con su ejemplo e importancia para el estudio, a Doralba por el acompañamiento y el amor que sólo una madre puede tener; a César por quien conocí el Alma Mater y quien rubro a rubro ha caminado tras la utopía sólo para demostrarnos que también podemos; a Daniel Gracia, un regalo que no pedimos ni merecemos, esa la de tenerle como ejemplo, como guía, como maestro asesor, ejemplo de intelectualidad y humanismo, aquel equilibrio de la que carecemos muchos hombres; a Beatriz Henao, mujer elegante, dulce, plutónica, Maestra con convicción inquebrantable y con algo que brilla en sí misma para otros; a todos los maestros que aportaron a mi proceso formativo de muchas maneras, y que llevo en el pensar, el sentir y el actuar. Finalmente, a la mengana dulce, osada y eterna que más que el amor, fue el espejo, el par académico, la palabra precisa o la sonrisa perfecta en el doblegar de los días y la presoledad de las noches, a ella, su memoria viva y su recuerdo latente, la gratitud que el carácter efímero de la vida permita agradecerle.

Luis Felipe González García



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradecer conlleva la dificultad de recordar en un espacio tan limitado a tantas personas que de una u otra manera han contribuido a hacer de nosotros no solo mejores profesionales, sino unas mejores personas día a día. Sin embargo, tampoco sería justo pasar por alto a aquellas personas que se han destacado por su entrega y dedicación para con nosotros:

En primer lugar, queremos agradecer a nuestro asesor el profesor Daniel Gracia Armisén, quien siempre estuvo dispuesto a ayudarnos y orientarnos, quien no solo es un excelente profesional entregado de corazón a la bella labor educativa sino que, y lo más importante, es un gran ser humano al que siempre tendremos como ejemplo y referente a seguir. También queremos agradecer a nuestras familias, amigos y novias Pamela y Keli, por su empeño y acompañamiento durante nuestro proceso educativo y formativo

No se nos puede pasar por alto mencionar a algunos profesores que se destacan por múltiples cualidades:

- A la profesora Astrid Sánchez por su entrega a la labor, tacto y delicadeza en el trato
- Al profesor Omar Arango por sus charlas siempre cargadas de sabiduría
- Al profesor Carlos Saldarriaga quien nos contagió siempre de su pasión por la historia y la belleza de nuestra América
- Al profesor John Alex Toro por la profundidad de sus palabras que nos invitan a poner en cuestión las “verdades” y paradigmas
- Al profesor Sabaraim Echeverry quien nos enseñó a valorar nuestro país y su diversidad
- Al profesor Hader Calderón quien es un convencido de la labor docente y un gran ser humano, afectuoso y preocupado por nuestra sociedad
- A la profesora Beatriz Henao a quien se quedan cortas las palabras para describir su entrega y dedicación con la licenciatura



## **RESUMEN**

La presente investigación tiene como finalidad concreta comprender la contribución de la Memoria histórica dentro de las aulas de clase para formación de ciudadanos con iniciativas de paz. Para lograr tal finalidad, se definen los conceptos centrales de Historia, Memoria, Ciudadanía, Paz y Políticas de la Memoria que son problematizados a la luz de su papel e implicaciones en el contexto educativo; asimismo son puestos en función de una propuesta didáctica aplicada a estudiantes de los grados noveno y décimo de dos establecimientos educativos: la Institución educativa Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, de carácter oficial, y el Colegio Divino Salvador de carácter privado confesional ubicado en el municipio de La Estrella en el departamento de Antioquia.

El método elegido para este trabajo es el estudio de casos, el enfoque es cualitativo bajo el paradigma interpretativo. Igualmente, la ruta de análisis se subdivide en tres fases: la primera de ellas, la Fase Preactiva indaga por los usos de la memoria en la escuela a través de la elaboración de varias técnicas e instrumentos como los diarios de campo y el análisis de los PIA ( Plan Integrado de Área) de las respectivas instituciones educativas; la segunda es la Fase Interactiva que busca conocer y analizar las percepciones de maestros y alumnos sobre los conceptos asociados esta propuesta por medio de la aplicación de un KPSI (Knowledge and Prior Study) y la entrevista a docentes del área de Ciencias Sociales; y la tercera es la Fase Postactiva que busca comprender la contribución de la memoria histórica a la ciudadanía y la paz a través de ejercicios de empatía histórica, los cine foros, los análisis de imágenes, los trabajos con grupos focales , entrevistas y ejercicios de memoria histórica por parte de los estudiantes a diversos actores del conflicto armado colombiano así como a profesionales de diversa índole que podrían aportar significativamente a las propuestas de paz, finalmente se realiza el análisis de datos y se brindan algunas conclusiones de la potencialidad en torno al papel de la memoria histórica en la enseñabilidad de las ciencias sociales escolares, y concretamente del conflicto armado en el contexto de los diálogos de paz y la construcción de sociedades más pacíficas.

**Palabras claves:** Historia, Memoria Histórica, Ciudadanía, Políticas de la Memoria, Conflicto armado, Paz



## **CAPÍTULO I**

### **1.1 INTRODUCCIÓN**

Colombia vive un conflicto armado interno que se ha prolongado por más de medio siglo dejando grandes heridas que no se han sanado aun. Miles de muertos y desaparecidos, millones de desplazados y afectados directa e indirectamente, miseria en las ciudades y desolación en los campos, grupos armados que atemorizan y ejercen control sobre vastas extensiones del territorio en las que desarrollan actividades ilícitas que contribuyen a la corrupción en todo los sectores sociales son un balance desalentador que requiere del trabajo desde múltiples frentes para su solución. De esta manera, creemos que la educación es uno de esos aspectos que si bien no constituyen la solución definitiva a los problemas, si juega un papel fundamental al posibilitar el intercambio de saberes, la puesta del conocimiento y las herramientas para interpretar la realidad y buscar soluciones a las problemáticas que afectan al país. Bien lo menciona Jaime Jaramillo Uribe (1998) con relación al papel que debe cumplir la historia y el historiador para el presente y que se puede leer en clave educativa para los propósitos de la escuela:

Ahora bien, si la misión del historiador es reconstruir y explicar el pasado de un pueblo o de una nación, de sus instituciones políticas, de su cultura,' de su economía, de sus conflictos y procesos sociales, en una palabra, reconstruir las soluciones que a sus grandes retos dieron las generaciones pasadas, de tal reconstrucción pueden las generaciones posteriores obtener sus lecciones si hacen la lectura del pasado con cierta actitud mental y cierto espíritu crítico. (p.8)

Teniendo en cuenta que gran parte de la población colombiana se ha visto afectada directa o indirectamente por el conflicto armado, que este contexto de violencia atraviesa el acontecer nacional y que, por lo tanto, en la escuela confluyen múltiples realidades, planteamos que esta debe ser un espacio educativo que contribuya a la formación de una ciudadanía crítica, activa y comprometida con la realidad del país. De esta manera, hacemos hincapié en la importancia que dentro del área de Ciencias Sociales, en especial desde la historia como disciplina escolar, se trabaje la memoria histórica en la medida que esta posibilita el



intercambio de saberes y experiencias sobre el conflicto, de posturas múltiples afines o contrarias que abran el espacio para desmitificar la historia tradicional y los relatos unívocos sobre la historia nacional que propagan radicalismos e ideologías que satanizan la diferencia y se constituyen como germen de más violencias. La escuela debe ser, por lo tanto, el lugar en el que sobresalgan las ideas y argumentos que desestructuren el uso de la violencia, por lo que debe ser un espacio de socialización que enseñe a convivir en la diversidad y a entender la complejidad que encarna dicha tarea necesaria para un país con múltiples conflictos.

El propósito fundamental de esta investigación es establecer de qué manera la memoria histórica puede contribuir a la formación de ciudadanos que se comprometan con la paz de Colombia. Esta investigación busca contribuir a la formación de dichos ciudadanos a partir de la problematización de la historia oficial-tradicional impartida en las aulas, la necesidad de enseñar una historia que piense al hombre en relación con los otros, con su contexto, que entienda y transforme los procesos sociales de los cuales es partícipe, es decir una historia que enseñe a pensar críticamente, para lo cual se propone a la memoria histórica como vía posibilitadora de esta finalidades, que si bien posee diferencias con la historia, también ambas se ocupan del pasado para comprender el presente y buscar soluciones a los problemas, siendo esta univocidad de objetivos los que abren las posibilidades formativas para una ciudadanía crítica y activa.

De esta manera, los conceptos que hacen parte de esta propuesta englobados bajo el marco teórico se componen de cinco momentos. El primero de ellos trata sobre la historia como disciplina, el papel del historiador en la actualidad, la pertinencia de la historia para la sociedad y de esta manera se responde a la pregunta del porqué es importante que la historia sea enseñada. El segundo momento plantea las relaciones y diferencias entre la historia y la memoria, los usos y abusos de la memoria, la importancia de la memoria para evitar la repetición de actos atroces y por ende la necesidad de que esta sea introducida en las aulas. El tercer momento pone sobre la mesa la problemática que existe en torno al uso político de la memoria, las memorias oficiales que entran en puja y contradicción con las de los otros actores del conflicto, las víctimas, los olvidados y la necesidad de abrir espacios en las aulas que pongan en contraste esta diversidad de memorias que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos. El cuarto momento aborda el concepto de conflicto como oportunidad



educativa para la paz, es decir que problematiza la oposición comúnmente aceptada entre ambos y los pone como posibilitadores para la formación de los ciudadanos mencionados. El quinto y último momento del marco teórico se encarga de establecer la definición de ciudadanía pertinente para este trabajo teniendo en cuenta el componente educativo que es transversal a todos los conceptos abordados.

A nivel metodológico, esta investigación toma como método el Estudio de caso de tipo intrínseco, en la medida que se analiza e implementa una propuesta didáctica sobre memoria histórica en la escuela. A su vez, el enfoque de investigación es cualitativo y el paradigma es interpretativo, en aras de comprender el fenómeno reciente, sensible, confuso y complejo a abordar en el contexto escolar.

## **1.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA**

La historia como disciplina en los currículos escolares no ha estado exenta de juegos de poder e intereses particulares, pues tiene la potencialidad de contribuir a la formación de ciudadanos que son elementos fundamentales de una nación, sean estas de corte democrático o no. Dichos ciudadanos, o al menos lo que de ellos se espera, es que puedan responder a las necesidades del momento, que sean útiles para el país; sin embargo, esta concepción de lo que se necesita o es útil es lo que genera conflictos entre diferentes sectores, cada uno con sus necesidades y requerimientos. Los conflictos y juegos de intereses son visibles en el abordaje que se ha hecho en Colombia del conflicto armado, pues siendo este un tema sumamente relevante en el acontecer nacional, ocupa poco espacio en los currículos y es abordado parcialmente en los mismos, pues se ha centrado en la mención de los sectores enfrentados, las cifras y consecuencias para el país, pero poco se centra en los procesos que le han dado origen y permiten su permanencia en el tiempo así como del reconocimiento de las voces que de una u otra manera han hecho parte del conflicto. Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito, la memoria histórica dentro de la enseñanza de la historia se vislumbraría como elemento importante y necesario para la formación de ciudadanos que reconozcan las dificultades de su contexto y de la realidad nacional, y así mismo contribuyan a la creación de alternativas de paz, pues permitiría que desde las clases de Ciencias Sociales la enseñanza de la historia contemple no solo la producción académica realizada por el historiador a partir de



múltiples fuentes, sino que posibilitaría el reconocimiento de otras voces que han hecho parte de dichos sucesos y por lo tanto la capacidad crítica, la tolerancia y toma de decisiones del alumnado se enriquecería, condición necesaria para el buen ejercicio de la ciudadanía activa.

La enseñanza de la historia como se ha hecho tradicionalmente, en el caso colombiano y en muchos otros, ha estado anclada a la necesidad de crear un tipo de ciudadano que responda al proyecto de estado-nación acorde a las lógicas del capitalismo; es decir, que desde la independencia de Colombia del poder colonial español, las clases dirigentes del país han hecho grandes esfuerzos por crear en medio de las múltiples expresiones culturales, manifiestas en una gran diversidad de orígenes y cosmovisiones, algo que se ha pretendido llamar como “la nación Colombiana”, o la “Colombianidad”<sup>1</sup>, para lo cual se han tratado de definir una serie de características que diferencien el ser colombiano de las otras naciones hispanoamericanas, algo cohesionador que le otorgue un carácter particular al quien pertenezca al país, pero que al mismo tiempo permita integrarse a las dinámicas internacionales. Esta necesidad de crear un tipo de ciudadano para el capitalismo, ha llevado a que la educación sea un campo especialmente importante para tal fin, de manera que los contenidos que se imparten a los niños y jóvenes han de responder a la imperiosa necesidad de introducir a Colombia en el capitalismo internacional, especialmente bajo la modalidad de país con economía extractiva de materias primas, con mano de obra barata y poco calificada utilizada en industrias de pocos requerimientos tecnológicos o del sector servicios.

La necesidad de crear ciudadanos para el capitalismo ha hecho que la educación y, en el caso concreto de la enseñanza de la Historia y la geografía por sus objetos de estudio, sea un campo propicio para dicha finalidad. Es así como desde finales del siglo XIX se advierte en el campo educativo una propuesta expresada en el énfasis higienista y de control del cuerpo de los habitantes del territorio, cuestión considerada fundamental para introducirse en el ámbito laboral capitalista. Al mismo tiempo, al campo de la historia se le atribuyó la responsabilidad de desarrollar contenidos en las aulas que permitieran la configuración de un sentimiento patriótico, anclado a hitos históricos que dotaran de identidad a los habitantes del territorio y contribuyeran así al proyecto nacional. Este tipo de historia de concepción

---

<sup>1</sup> Para entender la relación entre el proyecto nacional colombiano y las lógicas del capitalismo, se sugiere lo expuesto por Santiago Castro Gómez y Eduardo Restrepo (editores) en su libro Genealogías de la Colombianidad: formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX



tradicional, centrada en los próceres, las batallas, los héroes, líderes de estado, etc., que desconocía procesos sociales complejos que integran la participación de múltiples elementos y actores económicos, políticos, culturales y sociales, fue la predominante hasta bien adelantado el siglo XX. En síntesis, como lo mencionan Aguirre; Londoño y Sierra (2015):

Hasta mediados del siglo XX, los principales objetivos de la enseñanza de la historia en las instituciones educativas eran conocer ampliamente la realidad colombiana y formar ciudadanos con hábitos democráticos. Para Aguilera, la enseñanza de la Historia del país tenía —implicaciones éticas y cívicas— a las cuales asociaba con el —Instinto nacional que busca el estudio de la historia como un medio de defensa de nuestros derechos soberanos—<sup>25</sup>. Además, pone de presente la promoción del —culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad [como] elementos inapreciables de fuerza social, de cohesión nacional y de dignidad ciudadanal, y su mayor importancia a raíz de los sucesos violentos del 9 de abril de 1948. (p.23)

Así mismo, dichas autoras mencionan la presencia constantemente centrada en temas relacionados con lo político y militar entre los estados, la conquista, colonia, la corona española, la iglesia católica y las guerras de independencia en sus hitos principales. También por mandato se aconsejaba tratar los temas históricos con una distancia de al menos 30 años, especialmente en momentos álgidos de guerras civiles y conflictos entre los partidos políticos tradicionales con la finalidad de evitar la propagación de pugnas políticas en las escuelas. Se hacía hincapié en la historia reciente, pues existía la concepción de que lo más remoto en el tiempo poco interesaba y contribuía a los fines de la nación.

Este tipo de historia tradicional que se ha enseñado en Colombia y que respondía a la necesidad de afianzar la identidad nacional para introducir el país en la esfera del capitalismo internacional, tomó sus contenidos, como lo señala Sánchez (2013), del *Compendio de Historia de Colombia* de Henao y Arrubla, texto que resultó ganador en un concurso realizado por la Academia Colombiana de Historia en el año de 1908. Con este manual, las escuelas e instituciones de educación básica impartieron la enseñanza de la historia con fundamento en las nociones del ciudadano anteriormente descrito. Dicho manual, y especialmente la ACH (Academia Colombiana de Historia) tuvo presencia permanente en las escuelas claramente hasta la década de los setenta; sin embargo, la llegada a Colombia de



nuevos historiadores, como Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía entre otros formados en el extranjero, especialmente bajo la influencia de la Escuela de los Annales francesa y la tradición marxista inglesa, desplazó paulatinamente el influjo de la ACH sobre los contenidos y currículos escolares. A esta nueva oleada de historiadores se les denominó como de la Nueva Historia (NH); Su particularidad residía en entender la historia no como un acto de memorización, sino como una labor de razonamiento metódico con fines explicativos y transformativo; es decir, abandonar el papel pasivo tradicional para pasar a formar en la actividad propositiva y comprometida con los cambios sociales requeridos en el difícil contexto Colombiano.

Las transformaciones motivadas por la necesidad de comprender la realidad nacional y formar para la democracia a través del reconocimiento de los procesos sociales, culturales, políticos y económicos del país, que se fueron impulsando en la historiografía Colombiana posibilitaron la introducción de nuevas miradas sobre actores que antes no existían en la narración de la historia nacional, o que simplemente eran relegados a planos menores, como por ejemplo los indígenas, las negritudes, las poblaciones campesinas y en general las clases menos favorecidas. La influencia marxista y de la Escuela de los Annales, abanderaron una visión comprensiva o totalizadora de la sociedad y la historia, por lo que en 1984 se consolidó la integración en la enseñanza de las disciplinas de historia, geografía y la cívica en el área de Ciencias Sociales. De esta manera, la Nueva Historia contribuyó a que en las aulas de clase se diversificara y ampliaran tanto los contenidos como la bibliografía disponible y por lo tanto las versiones sobre los hechos recientes de Colombia.

Con este panorama para la historia y su enseñanza aportado por la Nueva historia (NH), según Aguirre; Londoño y Sierra (2015), en las últimas tres décadas se incrementan los trabajos relacionados con la historia oral que van acompañados por un mayor reconocimiento de las clases populares y los movimientos sociales como objeto de estudio para las Ciencias Sociales en general. Por consiguiente mencionan:

Aparte de la influencia de la microhistoria y de corrientes intelectuales como el marxismo, el uso privilegiado de fuentes orales en la historia, la sociología y la antropología ha sido justificado primordialmente por la carencia, o insuficiencia, de fuentes escritas para documentar y analizar los cambios e inercias en las estructuras sociales, en la cultura y en la



Estos trabajos de historia oral han enriquecido las visiones e interpretaciones de la historia del país y han sido la base para los trabajos sobre memoria histórica, entendida desde Nora (2008) como el recuerdo de lo que las personas han vivido o imaginado, es decir un ejercicio subjetivo de abordaje del pasado. El abordaje de los asuntos de memoria histórica del conflicto armado es considerado necesario en la medida que contribuye a la reparación de las víctimas, la no repetición y especialmente abre los caminos al conocimiento de los hechos y de las dimensiones del conflicto para la población colombiana. Hasta el momento, los trabajos de memoria histórica se vislumbran como tendencia emergente; sin embargo, la producción de dichos trabajos se ha centrado especialmente en el papel de las víctimas en el proceso, el reconocimiento de sus voces, pero poco se ha producido para la escuela. Es decir, trabajos que pongan sobre la mesa, de manera práctica, la manera cómo ha de ser abordada la memoria en las aulas por docentes y alumnos. Algunos esfuerzos se han hecho desde el Centro Nacional de Memoria Histórica con la Caja de Herramientas que brinda muchas posibilidades para que desde la educación se trabaje la memoria; sin embargo, se hace necesario que se integre al estudiante en los procesos de construcción de memoria, pues en la escuela como espacio de socialización confluyen todas las realidades sociales y, por ende, la formación de ciudadanos para la paz requiere del reconocimiento del otro como actor válido y aportante al país.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, se hace necesario que en el estado actual de la enseñanza del conflicto armado se busque integrar la formación de un ciudadano que sepa comprender, reconocer, analizar, establecer relaciones y formular soluciones al conflicto, ya que la problemática derivada de este es algo que atañe a todos y de todos depende su solución, que atraviesa la vida nacional y que requiere de la participación amplia de la sociedad. La finalidad de incorporar dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales la memoria histórica, radica en que se permita el reconocimiento de las voces de las víctimas y los olvidados, que se ponga en contraste la producción histórica académica con las vivencias y la cotidianidad del alumnado y en general de la comunidad educativa. Todo esto debe apuntar a que en las clases de Ciencias Sociales se abran espacios para que se pongan en discusión dichos temas que finalmente apunten a la búsqueda y consolidación de la paz, todo



ello sin considerar que la memoria histórica sea el único medio, sin idealizarla como solución a todos los problemas del conflicto, pero sí teniendo en consideración el hecho de que la misma posibilita un intercambio de discursos y, por lo tanto, abre las puertas del diálogo y contribuye al pensamiento crítico tan necesario en momentos de confrontación y polarización ideológica.

La importancia de que la escuela incorpore y haga ejercicios de memoria histórica dentro de las aulas parte de múltiples razones:

1. La escuela es un lugar donde confluyen todos los sectores poblacionales, es un espacio de socialización en el que tanto maestros como alumnos se encuentran con múltiples realidades que los confrontan con las problemáticas sociales; es decir, que la escuela trasciende los contenidos formales y cumple un rol activo en las comunidades.
2. El conflicto armado colombiano toca y ha tocado a una gran parte de la población colombiana directa o indirectamente, de ahí que no sea ajeno a nadie la necesidad de plantear alternativas en busca de soluciones que conduzcan a la paz a través de la no violencia. Se buscaría que tanto los motivos como los discursos que han legitimado el accionar violento no se sustenten y se evite la repetición de las atrocidades propias de un conflicto armado.
3. Si dentro de la misión de la educación está el fortalecimiento de la cohesión social, las relaciones humanas, la formación científica y humanística, fomentar el pensamiento crítico, educar para la libertad, la dignidad y la vida etc., es claro que el conocimiento de la identidad, de lo que pasó y pasa corresponde en gran medida a la escuela a través de los procesos de enseñanza, en la selección de contenidos, de lo que se dice o no se dice; de ahí que, como menciona el Centro Nacional de Memoria Histórica en la presentación de su Caja de Herramientas para Aprender la Paz, “La escuela, vista en todas sus facetas, puede alimentar el conflicto armado al apostarle al silencio sobre los hechos que han ocurrido, ocultando diferentes verdades e imponiendo una sola.”
4. No es la escuela la única que enseña, pues el diario vivir, las relaciones con el otro, el ensayo y el error también enseñan y terminan contribuyendo a la formación para bien o para mal; sin embargo, la escuela es el espacio donde las sociedades han depositado



**Facultad de Educación**

el acervo cultural que ha de ser transmitido a las nuevas generaciones para que estas sepan incorporarse y desenvolverse, de ahí que en gran medida lo que se enseña tiene un marcado impacto social. De esta manera, como en Colombia los grupos armados y los violentos en general han exhibido prácticas terribles contra los cuerpos y las mentes del considerado adversario, la escuela debe contribuir a evitar y desmentir los discursos que legitiman estas prácticas o que incluso ocultan los crímenes, es decir que debe fomentar el espíritu crítico de los estudiantes.

5. Es difícil entender una democracia sin que todos sus ciudadanos participen de ella. No tendría sentido hablar en las aulas de derechos cuando no se cumple con el deber de dar voz y voto a las personas, que ellas conozcan la verdad y puedan plantear sus inquietudes, que puedan compartir sus memorias y formular alternativas para mejorar la sociedad.
6. El alcance de la escuela y su impacto en la sociedad están estrechamente relacionados con el nivel de compromiso y cercanía que los contenidos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje tengan con respecto a las realidades de las comunidades en las que la escuela hace presencia. De manera que un tema como el conflicto armado colombiano no ha de dejarse de lado o cerrarse a una interpretación amañada a ciertos sectores, sino que ha de ser inclusiva, ha de permitir la comprensión de las dinámicas propias del conflicto y ha de abrir los espacios para que las comunidades se expresen y cooperen en la búsqueda de soluciones.
7. No es solo la escuela quien tiene las llaves de la paz ni da solución a todos los problemas sociales, tampoco es la única que forma. Por el contrario, el proceso de formación se da para toda la vida en múltiples contextos del trasegar social y privado. Sin embargo, la escuela sí puede contribuir especialmente a que los saberes se divulguen, a que se formen criterios y a que se abran espacios donde el conocimiento se construya y circule, pues como espacio de socialización posibilita el intercambio con el otro, el reconocimiento de la diferencia, la toma y respeto de posturas. Esta posibilidad en el campo de la historia y en especial de la memoria histórica es fundamental dado el carácter heterogéneo de la misma así como la multiplicidad de memorias y discursos, de ahí la importancia que conlleva comprensión de las posibilidades que encarna la introducción de la memoria histórica en el aula para la



### **1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La escuela es un espacio de socialización donde confluyen múltiples realidades, así como discursos, entre ellos la historia que como disciplina en las aulas ha sido vista y direccionada a la formación del ciudadano requerido para el proyecto capitalista en el caso colombiano; sin embargo, es a su vez el escenario propicio para un nuevo ciudadano que haga frente a los problemas de su contexto, que se piense el país en perspectiva de paz. En este sentido, cabría analizar la contribución de la memoria histórica para lograr tal finalidad deseada a partir de la siguiente pregunta:

¿Cómo puede contribuir la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela para la formación de ciudadanos comprometidos con la paz?

### **1.4 OBJETIVOS**

#### **General:**

Comprender la importancia de la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela a partir del estudio de casos con grados de noveno y décimo para la formación de ciudadanos comprometidos con iniciativas de paz.

#### **Específicos:**

Identificar las percepciones de alumnos y maestros con relación a la memoria histórica del conflicto armado en Colombia.

Analizar los usos que se le han dado a la memoria histórica del conflicto colombiano en la formación de ciudadanos comprometidos con la paz a través del análisis documental e iconográfico.

---

<sup>2</sup> Para abordar el concepto de paz, ver el apartado de este mismo escrito llamado “El conflicto como oportunidad educativa” (p.58), especialmente con la definición de Cruz Prado (1991).



Formular una propuesta didáctica de la memoria histórica del conflicto armado colombiano que contribuya a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz.

## **1.5 ANTECEDENTES**

Desde finales de la década de los años ochenta con los trabajos de Pierre Nora toman fuerza las iniciativas de investigación sobre la memoria histórica. De esta manera y con respecto a lo que atañe a este trabajo, nos basaremos para el contexto colombiano en los trabajos realizados por Carretero; González & Rosa (2006), Rodríguez A & Acosta J, (2008), Jiménez (2011), Sánchez (2013), Acebedo & Samacá (2012), Lenis (2010), donde reconocemos la labor del Centro Nacional de Memoria Histórica, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Nacional y Pedagógica Nacional de Bogotá además de los historiadores de la Nueva Historia de Colombia. Sin embargo, inicialmente se dará cuenta de la enseñanza de la historia en el contexto colombiano, de los autores, los debates, las líneas y tendencias como se ha trabajado para luego abordar la memoria histórica dado su carácter reciente en nuestro contexto.

Hablando del contexto colombiano propiamente, la manera como se ha trabajado la historia y la geografía es abordada por Sánchez (2013), quien recapitula los debates en torno a la enseñanza de dichas disciplinas que a partir de 1984 se enmarcaron dentro del área de Ciencias Sociales. Parte la autora de problematizar la selección de unas disciplinas para que fuesen integradas dentro del currículo escolar, selección que evidencia posturas tanto políticas como académicas e intelectuales; es decir, que estas pasan por las tensiones existentes entre dichos intereses sectorizados. Esto es entendible en cuanto el mismo currículo es tanto reproducción social como ámbito donde tienen cabida una serie de discursos e intereses mediados por relaciones de poder que buscan tener injerencia en el proceso educativo.

En el caso de la historia como disciplina escolar, Sánchez parte de la contextualización de la misma en las aulas a lo largo de todo el siglo XX. Desde sus inicios como disciplina escolar, la historia juega un importante papel para la construcción del proyecto de nación. Desde el siglo XIX, la historia fue puesta al servicio de los intereses de las elites que sentían la necesidad de educar a la población colombiana para que respondiera a las exigencias de un



contexto internacional capitalista, con un papel claramente orientado al discurso de la productividad y el desarrollismo como paradigma económicamente hablando. En relación a esto, menciona el MEN (Ministerio de Educación Nacional) en su periódico digital Altablero, N. 48 del 2008 que, “La historia oficial que se desprendió de este tipo de relatos ha sido anecdótica, romántica, centrada en héroes, unívoca, escrita por hombres, blancos estudiados y cuyos protagonistas eran los mismos hombres blancos, con propiedad, educación y riqueza.”, del que es su principal exponente el texto de Henao y Arrubla, que a su vez es mencionado por Sánchez (2013):

Fue así como en 1908, con motivo de la conmemoración del centenario del proceso de independencia, se realizó un concurso liderado por la Academia Colombiana de Historia (ACH), en que resultó ganador el compendio de Historia de Colombia, de Henao y Arrubla, con el cual se ayudó a difundir el imaginario nacional que se tenía proyectado para los ciudadanos de comienzos del siglo XX- (p.72).

Dicho Compendio de Historia de Colombia, según el MEN (Ministerio de Educación Nacional), obedecía a las necesidades del momento en la medida que buscaba consolidar una joven nación a través de la constitución de 1886. La presencia de dicho manual en las aulas reflejaba el poder que tenía la ACH para producir y seleccionar los contenidos con los que se habrían de educar los colombianos. Los contenidos de dicho manual ponían énfasis en la memorización de datos, el papel extraordinario de los próceres, las gestas de independencia, el papel de las instituciones y la Iglesia en la conformación de la nación, etc. Este predominio de la academia duró hasta bien entrada la década de los setenta cuando la introducción al país de historiadores formados en Europa y los Estados Unidos en tradiciones como la Escuela de los Annales francesa y la escuela tradicional marxista inglesa, entre los cuales son destacados Jaime Jaramillo Uribe, Jorge Orlando Melo, Álvaro Tirado Mejía, Germán Colmenares entre otros; a esta generación de historiadores con sus nuevos enfoques se les conocería como de la Nueva Historia de Colombia (NH) y pasarían a contar con el apoyo del MEN (Ministerio de Educación Nacional) para formular los contenidos y orientaciones a los docentes en materia de historia en las aulas. El enfoque de estos historiadores partía de concebir la historia desde la comprensión de que esta conlleva hechos significativos para los pueblos no como memorización de datos, sino como “una labor de razonamiento metódico, sobre los hechos y circunstancias” (Jaramillo & Melo citados por Sánchez, p.72). Estos mismos autores,



pensando en la historia como disciplina escolar, señalan:

El conocimiento histórico debe lograr que el estudiante aprenda a pensar los hechos de la Historia en sus conexiones hacia adentro y hacia fuera, es decir, a relacionar en sus influencias mutuas los hechos inmediatos que pertenecen a la propia realidad colombiana y a estos con los hechos exteriores que pertenecen a la Historia Universal directamente ligada a la nacional. (p.2)

Como era de esperarse, se abrieron los debates y pujas entre la ACH y los de la NH. Las publicaciones de la NH, entre las que se encuentran la de tradición marxista, fueron atacadas por la ACH por, en su concepto, promover la lucha de clases, desvincular el papel de los próceres y sembrar discordias (caso concreto fue la reacción de Germán Arciniegas de la ACH frente a las publicaciones de Kalmanovitz y Duzán, 1986). La NH respondió argumentando en su defensa que la ACH buscaba invisibilizar a las minorías étnicas, de contar una historia anti académica que negaba las raíces de la nación, que rendía culto a los individuos pero que no explicaba los procesos sociales que configuran las realidades actuales, que dejaba por fuera el entendimiento del hombre como ser histórico, cambiante y relativo que va conociendo e interpretando el mundo y por lo tanto opera activamente en el transformaciones.

Sumado a esto, hay que tener en cuenta que debates similares se dieron en torno a la enseñanza de la geografía que, al igual que la historia, era una disciplina independiente, pero que desde el año 1984 pasó a formar parte de la asignatura de Ciencias Sociales, de manera que los debates se abrieron aún más pues incluyeron no solo el peso y la manera como fueron integradas las diferentes disciplinas en esta nueva asignatura, sino en la intromisión de nuevas disciplinas que, a ojos de muchos, parecían un collage de saberes que poca practicidad tenían en el aula y dejaban en un mar de confusión a los docentes. Estas posturas se han mantenido vigentes hasta el momento, ya que el debate se centra sobre si volver a enseñar historia como una disciplina independiente de las demás Ciencias Sociales, o mantenerla bajo la perspectiva integracionista de 1984, pues como lo menciona Sánchez “lo que revelan estas discusiones es el interés por conservar el lugar de la disciplina histórica en la escuela, no por la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje”(p.74), que sería la función principal de la escuela y, por ende, de los contenidos curriculares presentes en ella.



En el año de 1984 se da una reforma educativa que integró las disciplinas existentes por separado de historia y geografía en otra área denominada Ciencias Sociales a las que pasó a sumarse la economía, la antropología, la sociología y la política. El MEN en los Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (2002), señala que la finalidad de la integración es doble:

...por una parte propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área, de modo que puedan producirse conflictos y cambios cognitivos respecto a los preconceptos, estereotipos o imaginarios que manejan, e integrarlos a los valores, intereses y actividades de su vida; por otra parte, busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido; que posibilite la construcción de un conocimiento social que responda a las necesidades de las y los estudiantes en contextos espaciales y temporales, específicos. (p.47)

Actualmente, se ha abierto el debate en cuanto a la pertinencia de la integración de dichas disciplinas, pues reconocidos historiadores como Jorge Orlando Melo, cuestiona dicha situación en una entrevista a la Revista Semana (2012/03/24), ya que mencionó sobre los textos escolares que “son muy descriptivos, basados más en contar un cuento sin referencias que en invitar a la lectura, a profundizar en los temas y a reflexionar sobre el pasado para comprender el presente”. Igualmente, señala Heraclio Bonilla, director del programa de historia de la Universidad Nacional, en el mismo artículo de la Revista Semana, que los profesores no se encuentran bien formados para afrontar los retos de la integración curricular de las Ciencias Sociales y por eso continúan utilizando materiales de que son de baja calidad y obsoletos para sus clases. Los argumentos de los historiadores que defienden la consolidación de la disciplina histórica como separada del área de las ciencias sociales, se sintetizan en que actualmente los alumnos manifiestan un “amnesia colectiva” en cuanto a la historia nacional, y que al final no terminan sabiendo ni de historia, ni de geografía, ni de política, ni tampoco de economía etc., por lo tanto, no cuentan con los elementos que les permitan conocer e interpretar las realidades y anhelos de la sociedad. Atendiendo a estas críticas, ya se han adelantado proyectos de ley en el Congreso de la República, como por ejemplo el 166 de 2016, que buscan restablecer la historia como disciplina en los currículos



escolares.

Retomando la situación dada con la aparición de la nueva asignatura integradora de las diferentes disciplinas sociales, llamada Ciencias Sociales, han circulado en Colombia desde los años noventa hasta hoy una serie de investigaciones que giran en torno a la enseñanza de la historia en las aulas. Dichos trabajos son abordados por Rodríguez y Acosta (2008) quienes llevan a cabo la recopilación de aquellos autores, problemas y debates en torno a la enseñanza de dicha disciplina desde 1990 a 2006. Para dicho cometido, optan por clasificar la producción en esta disciplina escolar a partir del tipo de formato editorial: libros de compilación, publicaciones colectivas, publicaciones periódicas especializadas, y publicaciones individuales.

Los mencionados Rodríguez A & Acosta J (2008), profesores de la Universidad Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, realizaron en el año 2008 una investigación con la Universidad Nacional de Río Cuarto de Argentina, a la que titularon "*Autores, problemas y debates en la investigación sobre la enseñanza de la Historia (1990-2006)*". En ella, a partir de la investigación que desarrollaron entre el 2005 y 2006 titulada "*Estado del arte en la enseñanza y aprendizajes de las Ciencias Sociales: producción académica en los países de habla hispana 1990-2000*" que les lleva a determinar la existencia de un volumen de documentación que consta de 280 registros, correspondientes a las publicaciones que circularon en Colombia desde 1990 hasta 2006, en los cuales identifican la manera cómo se configura el campo discursivo de la didáctica de las Ciencias Sociales. En el marco de ese análisis discursivo, consideran importante precisar cuáles son los autores, problemas y debates que caracterizan la enseñanza de la historia a partir de 1990 y desde allí, plantean de un lado las tendencias en la enseñanza de la historia que identifican cómo: didáctica crítica, enseñanza desde las particularidades de la disciplina, las experiencias de aula y los proyectos pedagógicos y por otro lado la enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva. Finalmente, hacen un llamado a la articulación de estos núcleos de análisis a partir de la orientación de una agenda de trabajo académico y político en la cual la investigación sobre la enseñanza de la historia tenga efectos en el uso público de la historia.

Teniendo en cuenta lo anterior, Rodríguez & Acosta (2008) clasifican la producción bibliográfica a partir del tipo de publicación que asimismo da cuenta de los autores y



problemas en: libros de compilación, publicaciones colectivas y las publicaciones periódicas especializadas, y ya luego finalizan hablando de las tendencias, categorías y debates en la enseñanza de la historia dónde, cómo se mencionó antes, se caracterizan: la enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, desde las particularidades de la disciplina, desde la didáctica crítica y finalmente, a partir de la integración regional. Por último, los autores destacan como **tendencia emergente** la enseñanza de la historia y la memoria colectiva con gran énfasis en las “políticas de la memoria”, temas entre los que se destacan autores como Reyes (2004); Demasi (2004); Carretero; Rosa y González (2006).

Se hace necesario, antes de continuar con la clasificación mencionada anteriormente, hacer una corta digresión que permita complementar todo lo mencionado por Rodríguez & Acosta (2008), pues cabría sumar un punto que es relevante para entender la enseñanza de la historia y por ende la introducción de la memoria histórica en los currículos y planes de estudio a partir de los planteamientos de Cabana y Vera (¿?): este se refiere a la manera como se ha enseñado la historia a nivel universitario así como los avances que desde allí se han hecho en la materia y que por ende contribuirían enormemente a la escuela y la sociedad en contraste con las escuelas que, a partir de la integración curricular paulatinamente que la enseñanza de la historia dentro de las Ciencias Sociales, ha ido perdiendo espacio por la baja intensidad horaria, los métodos obsoletos donde operan discursos anclados ensalzamiento de héroes etc. Al respecto, mencionan Cabana y Vera (¿?) que actualmente es en las universidades donde se está logrando adelantar “una verdadera labor de investigación científica de la historia colombiana (aunque no en todas las universidades) y se está enseñando con un sentido analítico-crítico.” (p.2). Esto lo sustenta a partir de la valoración que hacen del trabajo de distinguidos historiadores como Melo, Colmenares, Tirado, Posada, entre otros. Resaltan asimismo Cabana y Vera que los trabajos de dichos autores en las universidades se orientan a contrarrestar el discurso de orientación positivista que impregna la política educativa en la medida que busca convertir al hombre, la realidad social y la historia en simples datos desarticulados y desentendidos de las problemáticas sociales, tendencia que obedece a la implantación de modelos importados que buscan introducir el paradigma de la técnica sobre el análisis, ya que se adapta a los requerimientos del mercado y el capitalismo internacional.



De esta manera, y para dar continuidad a lo nombrado por Rodríguez & Acosta (2008), la producción documental se clasificaría con su respectiva descripción sobre los aportes de cada autor a los debates y problemas de la siguiente manera:

### **1. Libros de compilación**

- Libros de compilación de Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo y Mikel Asensio: dichos autores trabajan desde 1980 en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Su preocupación ha estado ligada a la formación del profesorado y la enseñanza de la disciplina que plantea problemas dada su especificidad por lo que no sería adaptable consistentemente desde planteamientos piagetianos. Sus frentes de trabajo se dieron bajo tres líneas de investigación: disciplinares, psicológicos y didácticas. Plantearon la necesidad de superar la enseñanza de la historia como acumulación y memorización de datos y hacer un mejor aprovechamiento de las reformas curriculares que abrieran la posibilidad de incluir análisis historiográficos y diferentes interpretaciones de los hechos así como tener en cuenta aspectos de corte psicológico como “conceptos sociales básicos, tiempo histórico, solución de problemas hipotético deductivos con contenido social, comprensión de la causalidad histórica, y relativismo cognitivo”(Carretero, M; Pozo, J y Asensio, M, 1989, p. 18).
- Libros de compilación de Mario Carretero, Margarita Limón, Asunción López Manjón y Liliana Jacott: dichas publicaciones se dieron entre 1993 y 1995 donde continuaron con las tres líneas de investigación anteriormente nombradas. Por el lado disciplinar, incluyeron la necesidad de incorporar las relaciones entre la historia y las Ciencias Sociales en el currículo, al igual que incorporar lo narrativo. Sobre las psicológicas hicieron aportes en dos aspectos: solución de problemas hipotético deductivos con contenido social y comprensión de la causalidad histórica (Rodríguez y Acosta, 2008, p.4)
- Libros de compilación de Mario Carretero, José Antonio Castorina, Ricardo Baquero, Edith Litwin y Nicole Tutiaux: responden a los trabajos de carretero en Argentina y Uruguay en psicología cognitiva y aprendizaje en compañía de los demás autores que



han trabajado el problema del conocimiento y nociones sociales en niños.

- Libros de compilación de Silvia Alderoqui y Beatriz Aisenberg: estas dos autoras argentinas han puesto su interés en la didáctica de las Ciencias Sociales. Como destinatarios de sus libros son los docentes tanto en ejercicio, como en formación y especializados en didáctica. Buscan reconocer el estatus de la historia, la geografía y la didáctica como disciplinas científicas.
- Libro de compilación de Silvia Finocchio, Patricia García, Gustavo Laies y Amalia Segal: estos autores centran su atención en la relación entre las disciplinas sociales y el aula, el currículo y los procesos psicológicos en el aprendizaje. Rescatan la importancia de las formulaciones didácticas significativas a quien la implementa, las ideas de los alumnos, la evaluación etc.
- Libro de compilación de Cristina Arrondo y Sandra Bembo: han trabajado como compiladoras de varios trabajos sobre la formación del profesorado, conocimiento histórico, y contenidos de la didáctica de la historia, asuntos epistemológicos de la educación y las ciencias.
- Libro de compilación de Michael Riekenberg: funge como compilador en el libro *Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* de 1989, allí se focalizan en el uso de los libros de historia latinoamericana, aportes de la investigación histórica y el uso de esta en la conciencia nacional.
- Libros compilados por Pilar Benejam y Joan Pagès: son dos de los autores más reconocidos y con más difusión en el medio, han trabajado la formación docente, la didáctica, el desarrollo de las disciplinas científicas, la transposición didáctica, la educación para la democracia, los contenidos transdisciplinarios, el currículo organizado en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para ellas, “la fundamentación de la didáctica de las Ciencias Sociales hace referencia a dos ámbitos básicos: el primero, las disciplinas académicas y el segundo el discurso psicológico sobre el conocimiento y la manera cómo se produce el aprendizaje. (Rodríguez y Acosta, 2008, p.6)



- Libros compilados por el Convenio Andrés Bello: Proyecto Enseñanza de la Historia para la Integración y la Cultura de Paz: buscan convertir la enseñanza en estrategia para de integración. Proponen la búsqueda de una cultura de entendimiento y paz regional por medio de la seguridad democrática, promover la construcción de una historia común latinoamericana multicultural.
- Libro compilado por del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP: indaga sobre los discursos y prácticas de los docentes de historia, tensiones sociales, relaciones entre la disciplina y el aula.

## **2. Publicaciones colectivas**

- Publicaciones colectivas: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”. Dado el contexto de reformas curriculares y las propuestas constructivistas, en estas publicaciones problematizan la dificultad del cambio de paradigma didáctico por cuestiones curriculares, psicológicas y epistemológicas. Buscaron integrar la modalidad narrativa del pensamiento y las particularidades de las concepciones historiográficas, las representaciones sociales de los infantes a nivel político, económico y social
- Publicaciones colectivas de Ángela Bermúdez Vélez y Rosario Jaramillo: inicialmente trabajaron sobre enseñanza de historia y Ciencias Sociales, luego en enseñanza para la comprensión, la ciudadanía y el desarrollo moral, la formación del pensamiento histórico en adolescentes.
- Publicaciones colectivas de Federación Icaria – FEDICARIA: sus publicaciones se fundamentan en la teoría crítica (didáctica crítica basada en el estudio de problemas sociales relevantes), corrientes de pensamiento de tradición marxista aplicados a la didáctica y formación del profesorado y formación política. Dentro de FEDICARIA están los grupos de investigación Kronos y Asklepios.



### **3. Publicaciones Periódicas Especializadas**

- Revista Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia: del grupo editorial GRAO se publica desde 1994. En sus distintas secciones, la revista se ocupa de aspectos de psicopedagogía relacionados con la didáctica de las Ciencias Sociales, la geografía y la historia; de información sobre novedades disciplinares... y a su vez, es un espacio de intercambio de propuestas y experiencias y de crítica y opinión (Rodríguez y Acosta, 2008, p.12). Trabaja asimismo cuestiones epistemológicas de la didáctica, pedagogía y la historia, historiografía etc.
- Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación: Esta revista se propone “dar a conocer los trabajos de investigación que se realizan en didáctica de las Ciencias Sociales, profundizar en la base teórica y práctica de dichos trabajos y presentar nuevas líneas y nuevos temas de investigación” (Consejo de Redacción, N°1, 2002, Citado por Rodríguez y Acosta, 2008).

### **4. Tendencias, categorías y debates en la enseñanza de la historia**

- **Enseñanza de la historia desde la perspectiva cognitiva:** teniendo en cuenta el factor psicológico, esta tendencia se enfoca en las distintas dimensiones del aprendizaje y subordina la causalidad histórica, tiempo histórico, resolución de problemas, las competencias y habilidades a factores que dependen de desarrollo cognitivo.
- **Enseñanza de la historia desde la didáctica de las Ciencias Sociales:** En esta se inscriben los trabajos de Benejam y Pagés, en donde la didáctica de la disciplina es conceptualizada campo de saber específico definiendo conceptos claves como los de cambio, conflicto, diferenciación y poder mediante la transposición didáctica. Camilloni Aisenberg y Alderoqui defienden la didáctica específica como teoría social nutrida de la didáctica general, las disciplinas sociales y la pedagogía que se han de ocupar de la enseñanza. Estas propuestas no se desanclan de los planteamientos cognitivos.



- **Enseñanza de la historia desde las particularidades de la disciplina:** aquí se muestra una preocupación por la incorporación de los avances en historia tanto desde sus posturas (sea oral, cultura, local), como desde fenómenos históricos con interpretaciones conflictivas que han generado vacíos sobre los grupos marginados o minoritarios. También se incluyen debates sobre las fuentes, metodologías y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).
- **Enseñanza de la historia desde la didáctica crítica:** buscan articular la experiencia socio histórica de la escuela, el saber disciplinar y los problemas sociales relevantes con la finalidad de cuestionar el presente. Cuestiona la didáctica hegemónica, la práctica docente tradicional, la formación docente y los saberes y poderes.
- **La enseñanza de la historia a partir de la integración regional:** plantea diagnósticos sobre el contexto latinoamericano en sus currículos, la formación docente y los textos escolares. Propone la integración regional, la seguridad democrática en base a presupuestos de participación política.
- **Tendencia emergente:** dentro de estas, la más reciente y significativa se refiere a los trabajos por *la memoria histórica*. Dentro de estos trabajos se destacan los de: Reyes, L (2004), Demasi, C (2004) y Carretero, M; Rosa, A y González M (2006), los cuales han analizado las relaciones entre memoria colectiva, políticas de la memoria y enseñanza de la historia. Igualmente han establecido las relaciones y efectos en el presente de pasados conflictivos, la utilidad de la historia en la planeación del futuro y la enseñanza de la historia como actividad que está llamada a contribuir a superar los prejuicios y “aclarar los motivos del pasado para hacer que éste no se constituya en un freno inmovilizador que impida enfrentar conjuntamente el futuro” (Cavières, E, 2006, p.12).

Por otro lado, el trabajo compilatorio de Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (2006) sobre la enseñanza de la historia y *memoria colectiva* contiene 14 capítulos divididos en 3 ejes centrales: historia y memoria, artefactos y prácticas sociales para el recuerdo y la comprensión del pasado y la enseñanza de la historia, investigación financiada por la UE y coordinada por la Universidad de Autónoma de Madrid y la FLACSO, con la



participación interdisciplinaria de investigadores de España, Francia, Italia, Ecuador, Colombia, Chile y Argentina. En ella, los autores enuncian a grandes rasgos asuntos tales como que, en los últimos años, la enseñanza de la historia escolar se ha dedicado sobre todo a cuestiones didácticas y cognitivas. Carretero y Voss (2004); Prats (2001); Van Skdrijty y Limón (2004) han centrado sus esfuerzos en los procesos de aprendizaje de los alumnos o en las diferentes estrategias docentes de los profesores. En dicha obra, se destaca el nuevo escenario de las luchas culturales recientes sobre la enseñanza escolar de la historia, las disputas por las memorias, es decir, las políticas de la memoria, así como Cantau (1998) y Cruz (2005) plantean la orientación de las sociedades contemporáneas a la Memoria en la cual se renuevan las luchas por la construcción de representaciones del pasado y la proyección de futuros colectivos.

Carretero menciona cuáles son los conflictos en torno al asunto de la memoria en la enseñanza de la historia escolar desde la década de los noventa, donde se evidencian las fuentes de las que beben: por un lado, la racionalidad crítica de la ilustración y por el otro la emotividad identitaria del romanticismo (Carretero, 2005), teniendo en cuenta que ambas han constituido la impronta de la historia escolar y definen aún hoy sus objetivos como cognitivos destinados a la formación del conocimiento disciplinar y sociales o identitarios dirigidos a la formación de la identidad nacional.

Así, continuando con sus planteamientos, se aborda la historia como representación del pasado: *escolar, cotidiano y académico*. El primero anclado a los libros de texto y el currículo; el segundo, a la memoria colectiva y la mente de los ciudadanos; y, el tercero, al campo historiográfico e institucionalizado de la disciplina histórica (Carretero, p 15). Los tres lugares y campos de acción enunciados se corresponden con tres registros de construcción social y significativa del pasado que articulan los procesos de formación de la identidad y las memorias colectivas con la trama vital de cada individuo. En ellos encontramos las tensiones y relaciones de poder y de saber que se sintetizan con el nombre de “políticas de la memoria”, donde yacen las disputas por la memoria, los procesos de recuerdos y olvidos, dónde se dan los actos del recuerdo y se pregunta: ¿Qué recordar, qué olvidar y cómo negociar lo que resulta glorificado o lo que termina desterrado? Allí la importancia de trabajar estos asuntos en el territorio en disputa que es la escuela.



Sobre este tema de la memoria, abanderada desde el Estado (políticas de la memoria), ha trabajado Lenis (2010), quien va hasta mediados del siglo XIX para decir que la memoria histórica ha estado presente y ha sido abanderada por el Estado a través de la educación, y que se ha propuesto como finalidad la homogenización cultural “que pretende formar una nación, con un pasado común, con héroes comunes, con gentes iguales, con evidentes exclusiones y negaciones del *otro*” (p.138). La visión predominante de esta memoria era la de un grupo selecto de individuos a los que se les debía rendir culto pues habrían entregado su vida en favor de la patria.

Este tipo de historia en las aulas, para Lenis, se puede rastrear desde 1827 cuando aparece el texto historia de la Revolución de Colombia de José Manuel Restrepo. Dicho manual se constituye en un nuevo paradigma para entender el pasado del país: privilegiar el proceso de independencia con los acontecimientos de la guerra, sus personajes y acciones destacadas. Lenis (2010) menciona que en la obra de José Manuel Restrepo:

...se expresó la construcción de un depósito de recuerdos cuyo fin fue crear cierta identidad colectiva, compuesta por las experiencias vividas, la selección de acontecimientos y la difusión de la imagen de los héroes patrios. Indudablemente, esto implicó una selección y, ante todo, olvidos. (p.141)

Con esta perspectiva de lo que se tenía que estudiar y enseñar sobre la historia nacional, no tenían cabida los negros, indígenas, zambos, mulatos, mujeres y demás grupos sociales marginados. Esta corriente se daba en el resto de América Latina, pues se buscaba consolidar identidades a través de mitos. A pesar de los cambios de perspectiva en el estudio de la historia aportados por las diversas escuelas y pensamientos como los de la NH, la génesis del Estado colombiano se sigue buscando en los procesos de independencia. A partir de 1836 se hace obligatoria la enseñanza militar y en ella la historia en los currículos de las universidades. Sin embargo, es en 1850 cuando se comenzó a nombrar una asignatura de historia neogranadina en los colegios nacionales, y así, ese mismo año, apareció el primer manual para la enseñanza de dicha disciplina diseñado por José Antonio de Plaza que, apoyado en el trabajo de Restrepo, buscó elaborarlo con una extensión corta y de esa manera hacerlo más accesible a un público amplio.



Lenis plantea a su vez que las corrientes intelectuales de mediados del siglo XIX abogaron por dejar atrás las viejas clasificaciones étnicas al impulsar nuevas convenciones culturales a favor de una identidad nacional, surgiendo así las denominadas “comunidades imaginadas” (expresión de Anderson, 1993). Así, en vez de hablar de castas, se empezó a hablar de ciudadanos de una nación homogénea e independiente. Bajo esta perspectiva, el historiador no solo fue visto como encargado de rescatar fragmentos del pasado, sino como un guardián de un conjunto de creencias que terminarían siendo consolidadas con la creación de la Academia Colombiana de historia en 1902, que tendría bajo su manto, por muchos años, tanto la producción de textos escolares como la determinación y orientación de los contenidos, especialmente encarnados en el manual de Henao y Arrubla que se oficializó en los colegios hasta mediados de la década del sesenta del siglo XX. En este manual, y en los posteriores de la misma corriente, se hacía énfasis en una educación para el civismo, el patriotismo, la urbanidad, los buenos modales y el reconocimiento colectivo, síntesis del ciudadano que se buscaba formar. Al respecto menciona Lenis:

Cabe aclarar que los personajes que entraron a formar parte de la memoria colectiva nacional fueron caracterizados como individuos que llevaron una vida sin manchas; fueron hombres que no fallaron en sus acciones y poseían virtudes y habilidades dignas de admirar. (p.148)

Este enfoque de la educación relegó al olvido y negó la memoria a los marginados, a las clases populares que han sido las mayorías y que han hecho parte de los procesos sociales que han configurado la nación colombiana.

La perspectiva temporal en la cual Lenis encaja los usos de la memoria colectiva en Colombia encarnados en unas políticas de la memoria desde el Estado, va de la mano con los planteamientos de Acevedo y Samacá (2015), que se ocupan de sustentar la tesis, según la cual, el Estado colombiano, lejos de mantenerse alejado de la memoria en las aulas, ha desarrollado y tratado de implementar una memoria compartida afín a sus intereses, al menos desde principios de la segunda mitad del siglo XX. Esta memoria se ha abordado desde una perspectiva nacionalista trascendiendo los cambios pedagógicos del periodo, y ha puesto especial énfasis en el mantenimiento del nacionalismo cultural articulado con la formación cívica y política que apunten al sostenimiento de la democracia y el capitalismo como meta



deseable. Algunas de las formas que ha empleado el Estado para esta política de memoria colectiva las mencionan los autores como:

Conmemoraciones, intervención en los espacios públicos con la creación de “lugares de la memoria” y fiestas patrias son algunos de los mecanismos en los que el poder ha intentado moldear los recuerdos de la sociedad colombiana (Acevedo, 2011). En otras ocasiones y de acuerdo a las condiciones del conflicto se han impuesto los pactos de silencio... (p.223)

Dentro de las aulas, este interés por mantener una memoria colectiva que contribuyera a la configuración del Estado nacional, ha tenido como finalidad el que se garantizara por medio de la educación la lealtad y respeto hacia el Estado y sus instituciones a partir del enaltecimiento de los símbolos patrios, la rememoración de hitos y sucesos considerados como gloriosos de las anteriores generaciones. Igualmente, mostrar las bondades del capitalismo y el sistema democrático liberal, rasgos estos que, según los autores mencionados, no desaparecen del sistema educativo, sino que se adaptan y afianzan con las nuevas propuestas y reformas educativas.

Entre las propuestas para la enseñanza del conflicto armado colombiano, es necesario comenzar por analizar lo que se encuentra establecido en los lineamientos curriculares, como en los estándares básicos de competencia en Ciencias Sociales. Partiendo desde lo planteado en los lineamientos, los ejes curriculares que posibilitarían su abordaje en las clases de Ciencias Sociales son destacables por su pertinencia los siguientes:

- Conflicto y cambio social (eje 8)
- Identidad y memoria colectiva (eje 6)
- La persona como sujeto de derechos y la vigencia de derechos humanos (eje 2)
- La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad (eje 1)

Estos ejes son transversales a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por lo tanto, son parte fundamental para la construcción de mallas curriculares y especialmente son la columna vertebral del diseño de los estándares. El MEN da ejemplos de cómo se podrían implementar dichos ejes en las mallas curriculares de las instituciones educativas desde el primer grado hasta el undécimo; sin embargo, el contraste es fuerte al observar que la aparición del



conflicto armado colombiano como temática a trabajar en el ámbito escolar es bastante tardía en relación al proceso educativo, pues es especialmente desde el grado 9 y con mayor énfasis en el grado 11 cuando se abren los espacios para tratar estos temas con profundidad.

En este punto, se hace necesario hacer una revisión histórica que permita dilucidar las maneras cómo se ha enseñado el conflicto y su articulación con los ciudadanos que se busca formar a través de los planes de estudio. Como menciona González (2015), al referirse a los juegos de poder e intereses que subyacen a la selección de contenidos que se introducen en los currículos para permitir la implantación, consolidación, preservación y reproducción de la unidad estatal, la escuela permite:

La validación o la impugnación de estructuras sociales, políticas y raciales; la asignación de responsabilidades sociales y políticas sobre los hechos históricos; la confrontación, evasión o exaltación de momentos y personajes históricos configuran un repertorio de enorme significación política que subyace a lo que es enseñado en la escuela, en especial en las materias de historia, geografía y cívica, usualmente denominadas como “Ciencias Sociales”.  
(p.2)

Igualmente, González (2015) menciona cómo las directrices educativas, en varias ocasiones de manera independiente y alejadas de los desarrollos disciplinares, “vehiculan de hecho una memoria social y política, y unos modelos culturales y de ciudadanía específicos a partir de la selección de eventos, actores y procesos, y de los énfasis sugeridos.” (p.2). De esta manera, la enseñanza del conflicto en las aulas ha estado orientada y amañada a los intereses del gobierno de turno y de las pugnas políticas e ideológicas que González rastrea para Colombia desde 1948 hasta 2010.

Dada la amplitud del periodo abarcado, González lo subdivide teniendo en cuenta las características y regímenes políticos predominantes en cada época y que tuvieron injerencia en el campo educativo. Es así como plantea que durante los años treinta y cuarenta los gobiernos liberales pensaron el sistema educativo dentro de un proceso de secularización institucional afín a los requerimientos de un Estado nacional moderno, cuestión que representó una ruptura con respecto a la hegemonía de la Iglesia católica como institución regente de la educación e instrucción pública avalada por los gobiernos conservadores. Con la



centralización del control educativo por parte del estado, se adoptaron medidas tendientes a la gratuidad, el levantamiento de las restricciones de género, de origen social o religioso.

Hasta ese momento, según plantea González (2015), los conservadores sostenían que la misión principal de la enseñanza de la historia y la cívica consistía en propiciar la identificación de los niños y jóvenes con el país y que por lo tanto la educación religiosa era el “sustento moral” del mismo, de manera que las reformas liberales del presidente López Pumarejo fueron tachadas tanto de propiciar la debacle moral como de abrir las puertas al comunismo. Sin embargo, estas iniciativas liberales poco alcance tuvieron pues, con la llegada de los conservadores al poder en 1946, fueron desmontadas. Los sucesos de violencia y su recrudecimiento, a partir de El Bogotazo en 1948, fueron considerados como detonante para la reforma educativa conservadora, pues estos consideraban que las expresiones de violencia se debían a una crisis de valores y moral de la población, asociada con avance de las ideas socialistas en la educación.

El partido conservador consideraba que las ideas laicas y socialistas habían penetrado hondamente las escuelas y universidades, por lo que la reforma era necesaria y luego se concretaría en el Decreto 2388 de 1948 “por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones”, incluyendo la cívica como preocupación central del Estado. Este decreto establecía que la historia debía poner énfasis en las gestas patrióticas vinculadas directamente con la cultura cívica de ciudadanos comprometidos con la patria y que asimismo reconocieran el papel fundador de la Iglesia católica. Al respecto menciona González que “la educación debía orientarse a la construcción de un ciudadano patriota, obediente de la tradición y de las leyes, y nacionalista, misión para la cual el conocimiento de la historia colombiana es central” (p.8). Esta historia con orientación civilista buscaba resaltar el momento de la independencia, la continuidad de la institucionalidad democrática y el papel heroico de los gobiernos conservadores. Con base a lo anterior, se entiende que la enseñanza sobre el conflicto, la violencia y sus orígenes, estaban anclados a visiones sesgadas o con intención estatal dónde se les atribuía un papel central a comunistas y liberales que abanderados con ideas “inmorales” representaban una amenaza para la hegemonía conservadora.



Durante los años del Frente Nacional (1958-1974), las ideas conservadoras que achacan la violencia a los liberales fueron suavizadas dado el pacto entre ambos partidos. De ahí que las culpas se trasladan a la falta de educación de las clases populares y las ideas subversivas foráneas. Para el primer presidente del Frente, el liberal Alberto Lleras Camargo, el problema de la violencia competía tanto a la educación formal, como a los sistemas educativos complementarios, el hogar y educación moral y religiosa del país. De esta manera se empieza hablar en el ámbito interpartidista de “educación para convivencia y la democracia” a partir de la alternancia pacífica del poder entre los partidos liberal y conservador, enfrentados hasta entonces. La educación fue vista no solo como medio para contrarrestar los prejuicios de convivencia entre partidos, sino como forma de crear valores que permitieran el crecimiento económico, pues “educar es producir productores”. Bajo esta mirada economicista de la educación, surge el Decreto n° 45 de 1962, que buscaba atender a los requerimientos de la Alianza para el Progreso que, como menciona González (citando a Vargas 1960), era un:

...programa político estadounidense para América Latina, el discurso de la modernización económica erigido como meta nacional tomó cuerpo en materia educativa en una formación con mayor énfasis en lo práctico o aplicado, como base de la preparación de “los nuevos contingentes humanos que el país necesita [. . .] para acelerar el proceso de su desarrollo”. (p.10)

De esta manera, el plan de estudios fue dividido en dos núcleos: por un lado, el básico y, por el otro, el de intensificación y capacitación orientado al desarrollo de actividades productivas. La Iglesia mantiene su poder con menor intensidad en la escuela, expresado especialmente en la enseñanza obligatoria del área de religión y como contenidos en la asignatura de historia de Colombia. Las Ciencias Sociales, entre ellas la historia bajo esta perspectiva, fueron concebidas para la formación espiritual, moral y cívica. Así la historia fue vista un proceso de ascensión constante, fruto de la cooperación entre individuos. Es decir, el avance hacia el progreso que terminaba ocultando las dinámicas de los conflictos y violencias existentes en el país. “En estas memorias no se nombran la violencia ni los conflictos laborales o de tierras ni las tensiones políticas ni los hechos sociales más problemáticos de la década anterior.” (p.11). Asimismo, los contenidos escolares tratan de legitimar el ejercicio de una democracia restringida propia del Frente Nacional y presentar sólo los conflictos del siglo XIX como



obstáculos que retrasaron el desarrollo del país, ignorando aspectos sociales y políticos derivados de las guerras, igualmente sirvieron para disuadir la responsabilidad de los partidos con la violencia.

Con el fin del Frente Nacional y la apertura democrática de los años ochenta, el desarrollo y la productividad como fines estatales siguen vigentes en los planes educativos sumados como dice González (citando a Vargas 1960) al “respeto por la vida y los derechos humanos como la base para contribuir al desarrollo individual y de la sociedad en un período en el cual la movilización social y la violencia insurgente se incrementan” (p.12) La aparición y consolidación de los representantes la Nueva Historia posibilitó un abordaje de la historia y los conflictos para la formación de ciudadanos críticos y activos que buscaran soluciones a las problemáticas sociales que solo vino a concretarse bajo las administración de Belisario Betancur, que buscaba la paz con los grupos insurgentes y por lo tanto plantean la necesidad de “educar políticamente” al ciudadano para que pueda participar conscientemente en el desarrollo de las estructuras sociales y políticas.

Bajo la administración de Betancur no se cuestiona la democracia, pero sí se hacen críticas al modelo colombiano de la misma, junto con sus limitaciones. Al mismo tiempo, se reconoce que existen fallas estructurales que posibilitan la violencia. La educación se consideró como parte fundamental para la solución de la violencia, la formación en derechos, paz y principios democráticos para el nuevo ciudadano. Igualmente, se asume la multicausalidad del conflicto que, en materia educativa, se expresa en la unión de las asignaturas de historia y geografía en el área de Ciencias Sociales desde una perspectiva multidisciplinaria necesaria para reconocer la realidad nacional, igualmente se abolió la de educación cívica que fue reemplazada por materias como Educación para la Paz, La Democracia y la Vida Social y la Cátedra Bolivariana (Decreto 0239 de 1983). Estas medidas no estuvieron exentas de críticas por el gremio de maestros que, si bien las consideraba un avance en construcción de pensamiento crítico, permitían una “ofensiva ideológica” anclada al pensamiento conservador pues se seguía defendiendo la primacía de la iglesia católica y sus valores, la exaltación de símbolos patrios, la defensa de las tradiciones y el rechazo a ideas extranjeras. Lo paradójico del asunto se evidenció en que los sectores sociales y políticos conservadores vieron en la propuesta de Renovación Curricular una orientación marxista.



En la década de los ochenta se introdujo una visión renovada en materia de enseñanza de la historia del conflicto y de reorientación de la formación ciudadana. Fue en la década de los noventa donde el MEN publicó programas de estudio concretos por nivel. Este nuevo marco normativo permite la instalación de la historia reciente en las aulas y el conocimiento de las problemáticas sociales del país, bajo una racionalidad que debía permitir “una mejor y mayor distribución del conocimiento contribuye a instalar el tema de las diferencias de la sociedad en los terrenos del debate, el diálogo y la negociación” (González, p.16). En esta perspectiva se reconoce al conflicto como dinamizador de la historia por lo que lo alejan de las satanizaciones anteriores que lo asocian solo con la violencia. De esta manera, se incluyen contenidos de democracia, paz y violencia. “La construcción de una sociedad pacífica no parte del desconocimiento o la ignorancia de las problemáticas nacionales, las guerras y la violencia sino que ha de emerger de una reflexión crítica sobre aquellas” (González, p.16).

Esta nueva perspectiva de entender el conflicto abre espacios para comprender la partidización de la violencia, sus consecuencias sociales, políticas, económicas, culturales, los impactos territoriales y poblacionales etc. Estas innovaciones curriculares se dan en medio de un acelerado crecimiento de los actos violentos de guerrillas, narcotraficantes y paramilitares apoyados por sectores y organismos del estado. Con nueva constitución política y bajo esta situación, según González:

La nueva Constitución Política en 1991 formuló un nuevo proyecto de nación y ciudadanía a partir del reconocimiento de su carácter pluriétnico y multicultural y de los derechos humanos como su principio rector. La Constitución estipuló, entre las prioridades de la educación, el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (artículo 67) y dispuso la obligatoriedad en todos los niveles del estudio de la carta normativa y de la instrucción cívica. (p.17)

Estas demandas constitucionales se concretaron en la Ley General de Educación de 1994 y el Plan Decenal de Educación 1996-2005 de manera flexible, pero ya bajo la administración de Andrés Pastrana (1998-2002) el MEN estableció ejes temáticos obligatorios para el área de Ciencias Sociales, haciendo especial hincapié en la formación para los Derechos Humanos. Todo esto fue enfocado hacia la consecución de la paz a partir de la comprensión y



tratamiento de los problemas sociales no fundamentados únicamente en el conocimiento histórico. La reforma educativa para la paz del presidente Pastrana fue desmontada en el año 2004 bajo la administración de Álvaro Uribe, en donde los principales temas tratados sobre la problemática de la violencia fueron los:

...impactos del 9 de abril; análisis del período de La Violencia y sus relaciones con formas actuales de violencia; explicación del surgimiento de guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico en Colombia; transformaciones de la guerrilla, y causas y consecuencias del desplazamiento forzado. (p.19)

Igualmente, menciona González (2015) que, bajo el mandato de Uribe, no se hace mención del conflicto armado interno, sino que se habla de “formas actuales de Violencia” lo que legitima la persecución y búsqueda de una solución militar que terminó reduciendo las dinámicas de violencia a simple “terrorismo”. Esto va aparejado con la despolitización del conflicto y la exclusión de las responsabilidades del estado en el mismo. Al respecto, señala González que “Los lineamientos educativos vigentes carecen de una mirada de conjunto al igual que de una mirada de la realidad violenta sobre el trasfondo de problemáticas de mayor alcance o profundidad” (p.20). De esta manera, temas como la violencia, el conflicto armado, la historia y las implicaciones de estas sobre la formación ciudadana siguen siendo objeto de debates y modificaciones acordes a los intereses de los gobiernos de turnos pero poco centradas en las necesidades de paz y reconciliación que demanda la sociedad.

A continuación, se resumen en la Tabla 1 & 2 los antecedentes nacionales e internacionales que soportan este trabajo:

| Antecedentes Nacionales   | Antecedentes Internacionales   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jiménez (2011)</li> <li>• Sánchez (2013)</li> <li>• Rodríguez &amp; Acosta (2008)</li> <li>• Herrera (2012)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valdeón, J (1998)</li> <li>• Pagés (2007)</li> <li>• Recio (2012)</li> <li>• Prats (2001)</li> <li>• Carretero; González &amp;</li> </ul> |



**Tabla 1 & 2, Antecedentes Nacionales e Internacionales. Elaboración propia**

## **CAPÍTULO II**

### **2.1 HIPÓTESIS**

En Colombia, la memoria histórica del conflicto armado dentro de la clase de Ciencias Sociales ha tenido poca notoriedad dada la poca intensidad horaria del área y dentro de esta la historia como disciplina. Igualmente, la enseñanza de la historia del país ha estado atravesada por un conjunto de intereses acordes al proyecto de nación que han avalado unas memorias concretas y ha imposibilitado el reconocimiento de otras memorias que permitirían a los estudiantes formarse críticamente, en este caso sobre los orígenes y dinámicas del conflicto armado.

De esta manera, planteamos la hipótesis que explicaría la situación anteriormente descrita tomando en cuenta los siguientes elementos: por un lado, con la integración de las disciplinas de historia y geografía en el área de Ciencias Sociales desde el año 1984, que además comprende otras disciplinas como Economía, Sociología, Política, etc., se amplió el abanico de saberes para que los alumnos comprendieran la realidad social del país. Sin embargo, a pesar de las potencialidades que encarna dicha integración curricular, los alumnos han terminado por poseer un conocimiento vago e impreciso de dichas disciplinas, lo que redundó finalmente en que el ejercicio de la ciudadanía sea pobre pues no se conoce al país, sus necesidades, sus dinámicas sociales y el papel que debe jugar cada persona para la construcción de nación. Es decir, el de una ciudadanía activa y crítica que se comprometa con la paz, que permita la formación de un ciudadano que pueda reconocer, analizar, establecer relaciones y divergencias, y formular soluciones al conflicto. Igualmente, a esto se suma el hecho de que la memoria histórica es foco de disputas por parte del Estado que ha tratado de imponer la suya enfocándola al proyecto de nación capitalista, y por parte de las víctimas que reclaman reconocimiento y aclaración de los hechos del conflicto que conduzca a la



verdad, justicia y reparación, de manera que la escuela es un espacio donde curricularmente predomina la visión estatal a pesar de que en ella confluyen las víctimas.

Es así como en la actualidad la enseñanza de la historia en la escuela se ve llamada a nuevos retos: el primero de ellos se refiere a la superación del enfoque tradicional anclado a procesos cognitivos relacionados con los contenidos disciplinares o actitudinales orientados a la formación del ideal de nación; el segundo de ellos va acorde con la apuesta a los objetivos internacionales de la educación, como el estipulado en la Agenda 2030 de la ONU, estrechamente ligado a las sociedades pacíficas a partir del ejercicio de una ciudadanía crítica que la posibilite, la misma que planteamos y la cual atiende esta propuesta desde la categoría de memoria histórica.

## **2.2 MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1 ¿Qué es y para qué la historia en las aulas?**

Para las finalidades de este trabajo, se hace necesario clarificar qué es lo que se va a entender por conceptos como historia o memoria y su relación con la historia. En primer lugar, para entender la historia se partirá de la conceptualización que hace Edward Carr (1981), pues sus aportes son pertinentes en el campo educativo en la medida que problematizan la relación que posee el pasado con el presente, el papel del historiador y, por supuesto, los procesos sociales en la construcción y reconstrucción de la historia, de lo que se selecciona de ella y lo que no se dice. Es decir, del papel de los sujetos que en este caso son los que se forman con la historia como disciplina en las aulas y por ende contribuyen a la construcción del futuro.

Carr, al formular la pregunta de ¿qué es la historia? parte de la necesidad de tomar en cuenta muchos elementos importantes: el primero de ellos remite a la postura que toma el historiador referente al problema a investigar, pues básicamente este ha de surgir de la necesidad de comprender un problema o situación presente, de la sociedad en la que estamos inmersos. El segundo de ellos partiendo que la historia implica la reconstrucción del pasado tomando en cuenta tantos sus vestigios que llegan hasta hoy como el papel del reconstructor, es decir del historiador. Es por lo anterior, que la concepción que Carr tiene de la historia en cuanto a oficio intelectual bajo la pregunta de ¿qué es la historia? se aventura a dar una primera



respuesta de la siguiente manera: la historia es “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (p. 40).

Este diálogo entre el historiador y los hechos toma en cuenta la subjetividad del mismo, pues la pretensión de objetividad positivista, aquella que buscaba solo conocer los datos que se definían a sí mismos por sus cualidades intrínsecas de pertinencia explicativa, son en realidad selecciones que dan los historiadores a los hechos, son ellos mismos quienes dotan a un acontecimiento de valor y lo ponen a circular como hecho que merece ser recordado como punto nodal de la cadena histórica que termina por explicar el problema planteado. Siendo así, el papel del historiador no es recolectar datos del pasado, sino establecer relaciones entre los mismos, reconstruir los hechos e interpretarlos teniendo en cuenta la contemporaneidad en la que está inmerso.

La manera como se comprende la historia pareciese poner en jaque a la objetividad en el trabajo del historiador, pero a esto responde Carr argumentando que si bien lo subjetivo juega mucho en cuanto a la selección de los hechos significativos para el historiador, aun así la objetividad se refiere a la capacidad que tiene este para elevarse por encima de la visión limitada que le impone su situación y la misma historia, pudiendo mirar al futuro a través de un conocimiento del pasado más estable y duradero.

Acorde con esta postura opositora a los planteamientos de la vieja historia o historia tradicional de corte positivista, se encuentran los planteamientos expuestos por Peter Burke (1996), al poner de manifiesto cómo la corriente denominada Nueva Historia postula la necesidad de trabajar sobre cualquiera actividad humana, pues “todo tiene un pasado que, en principio, puede reconstruirse y relacionarse con el resto del pasado” (p.14). De ahí que el abanico de preguntas que corresponden al historiador se amplíe exponencialmente al tomar en cuenta múltiples puntos de vista, no solo la documentación institucional que contribuye a una mirada sesgada, sino ampliando las fuentes, sean estas visuales, orales, etc.

Esta concepción de la historia que tienen en cuenta el papel del hombre como ser que siente, vive y piensa en un contexto que, si bien no lo determina, sí le impone una serie de cuestionamientos y situaciones que lo anclan a la realidad, a su presente, y es precisamente



este elemento el que dota de sentido la enseñanza y el aprendizaje de la historia; pues en una sociedad globalizada, donde los problemas no son solo locales sino mundiales, el sentido crítico, el pensamiento autónomo informado debe ser la directriz del accionar de una ciudadanía para la democracia. A lograr esta finalidad debe contribuir la educación en todos sus ámbitos y contextos, tal y como la plantea Fontana (2006) al pensar la historia como disciplina que se necesita enseñar a los hombres y mujeres del siglo XXI:

Pienso en una clase de historia que no aspire tanto a acumular conocimientos como a enseñar a pensar, a dudar, a conseguir que nuestros alumnos no acepten los hechos que contienen los libros de historia como si fuesen datos que hay que memorizar, certezas como las que se enseñan en el estudio de las matemáticas, sino como opiniones e interpretaciones que se pueden y se deben analizar y discutir. (p.9)

Esta necesidad de despertar la conciencia crítica en los alumnos lleva a replantearse, parafraseando a Fontana (2003), la necesidad de cambiar los viejos esquemas que tomaban el conocimiento histórico como el que quehacer de los grandes protagonistas esenciales de las clases vencedoras y dominantes llevados hasta el nivel de héroes que terminaban dejando relegados al olvido a los grupos subalternos. Es decir, la historia contada desde una sola orilla que ha contribuido al chovinismo y al engrandecimiento de mitos afines a los grupos dominantes y sus intereses.

La Historia se constituye así en una disciplina social pertinente para posicionarnos con sentido en el mundo que vivimos, partiendo de la sucesión, continuidad, rupturas o transformaciones entre los hechos del pasado en el presente y que permiten articular un pensamiento que conlleva a toma de decisiones para un futuro mejor, además de otras habilidades complejas como la del pensamiento histórico, la empatía o la conciencia histórica necesarias para la construcción de la paz. La historia, enseñada en la escuela colombiana, partiendo de la utilización de las fuentes y el ejercicio académico de los profesionales de la disciplina tiene así una finalidad social relevante, pues permite no solo el conocimiento del pasado, sino que contribuye al entendimiento del presente y de los problemas que nos aquejan. Para Fontana, el problema de muchos historiadores radica en que se han dedicado a escribir y publicar para grupos reducidos, especialmente para el académico y el de especializados en la materia, ya que se parte de la concepción de que la gente del



común no los entiende o poco les interesa; de ahí que sea necesario para Fontana (2003) reivindicar el papel de la disciplina “en la medida en que la historia cumple para todo grupo una de las funciones que la memoria personal tiene para cada individuo, que es la de proporcionarle un sentido de identidad” (p.16).

### **2.2.2 La memoria y la historia: relaciones, diferencias y la educación en un mundo desigual**

Reivindicar la historia en una sociedad inmersa en un conflicto largo y desgastante es necesario para adelantar procesos de paz y reconciliación, pero especialmente en las aulas conlleva la necesidad de dar cabida a las voces de quienes han sido acallados, de los vencidos o los grupos subalternos pues permite que los alumnos amplíen su mirada sobre las realidades sociales que exigen de unos ciudadanos críticos. Saber lo que ha pasado, lo que piensan, sienten y opinan aquellos sobre el mundo en que vivimos es no solo un deber, sino un derecho primordial para una democracia que se precie de denominarse así. Dar un papel activo a estos sectores sociales trae consigo la necesidad de la memoria histórica, que si bien tiene sus diferencias con la historia como disciplina, planeamos que puede contribuir tanto a complementar esta última como a la formación de una conciencia crítica para una ciudadanía acorde a las necesidades de paz en un país en conflicto. Con respecto a la historia y la memoria, es importante retomar los planteamientos de Pierre Nora (2008), en la medida que dicho autor se ha pensado tanto las relaciones y diferencias entre las mismas, como sus posibilidades en la actualidad. De esta manera, menciona Nora que existe una confusión conceptual entre ambas, muy común entre quienes abanderan la opinión pública y por lo tanto se presta para la manipulación y la desinformación. Estas confusiones circulan en el ámbito político coloquial dando pie a que se generen convicciones y argumentos que se terminan por transformar en prácticas. En sus palabras la “historia no es memoria, ambas trabajan sobre la misma materia, el pasado y el presente, pero desde reglas específicas que las enfrentan, las ponen en situación de crítica recíproca” (p. 8).

Según Nora, la reflexión por la memoria, que por momentos se encuentra muy inflada, es un hecho reciente que guarda relación con hechos traumáticos, con el desencanto propio de la posmodernidad, la sensación de aceleración de la historia contemporánea que termina por



alejarse del presente del pasado, de desarraigar lo que se vive a diario con lo que pasó y que por lo tanto no encuentra un sustento sólido en las instituciones tradicionales que permitan mantener la continuidad histórica. De esta manera, la memoria, si bien funciona al margen de la historia, reclama y hace uso de los lugares de esta para posicionarse. Nora trata de establecer claramente las diferencias entre historia y memoria argumentando que la primera es una reconstrucción que siempre resulta problemática e incompleta de lo que ya no es, que requiere análisis y discurso sujeto a la crítica, además es un esfuerzo intelectual laicizante que pertenece a todos y a nadie al mismo tiempo, que la inclinan a una vocación universal, mientras que la memoria:

...es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y. en ese sentido, está en evolución permanente, abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia, inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, capaz de largas latencias Y repentinas revitalizaciones. (pp.20-21)

De esta manera, la memoria termina siendo un recuerdo de lo que las personas han vivido o imaginado; siendo así un fenómeno siempre actual, algo que se vive eternamente, en lo que se está inmerso, algo que está expuesto a las influencias externas, a las tergiversaciones, a lo borroso del recuerdo, es variada pues siempre hay tantas memorias como grupos lo que le confiere un carácter colectivo así sea experimentada psicológicamente a un nivel individual. Estas multiplicidades de memorias puján y luchan por encontrar su lugar, por expresarse y hacer saber a los otros lo que han experimentado, lo que ha vivido, lo que recuerdan.

La memoria, especialmente la histórica, es un hecho que aborda Reyes Mate (2009) en su libro *La herencia del olvido* cuando plantea que el surgimiento y masificación de la memoria es relativamente reciente en la sociedad, en su caso la española, pues está vinculada a las grandes tragedias del siglo XX, y es un esfuerzo por recordar lo que muchas veces no está en los libros de historia. A esto, se han venido a sumar las reivindicaciones de grupos marginados o incluso quienes se consideran descendientes de comunidades que habían sido explotadas hace ya varias generaciones, como por ejemplo las ex colonias de países europeos o los esclavos, o en palabras de Reyes Mate, los vencidos. Esto pone de relieve una situación desconcertante para quienes son apologistas del olvido, entre quienes se encuentra literatos y políticos que tienen alguna relación positiva con el pasado, ya que “si la memoria cotiza al



alza, el olvido lo hace a la baja. Ya no venden modelos de olvido” (p.141). Estas apreciaciones parten del hecho de comprender que la memoria abre las heridas y por lo tanto hace más complicado la convivencia. Muchas de estas críticas al papel perturbador de la memoria provienen de historiadores que abogan no por el olvido de los crímenes, sino por ser conscientes de ellos y hacer una renuncia a la significación política del pasado para construir el presente; se trata de tener la memoria presente pero no incluirla ni hacer de ella un uso político, postura expuesta por Santos Juliá en España al defender que la memoria es subjetiva y privada, es decir que no es ni objetiva ni política.

En el sentido de los usos y abusos de la memoria, Tzvetan Todorov (2000) plantea cómo a lo largo de la historia diferentes regímenes han intentado manipular por todos los medios con la memoria del otro e imponer una afín a sus intereses, ejemplificada en la destrucción de la cultura material para poder recomponer una tradición amañada que justifique poder detentado por ellos y, por lo tanto, asumiendo una postura hostil a los sedimentos de la memoria de las comunidades conquistadas. Sin embargo, los regímenes totalitarios del siglo XX, fascismo y comunismo han puesto sobre la mesa un peligro antes no advertido, la supresión de la memoria:

Tras comprender que la conquista de las tierras y de los hombres pasaba por la conquista de la información y la comunicación, las tiranías del siglo xx han sistematizado su apropiación de la memoria y han aspirado a controlarla hasta en sus rincones más recónditos. (p.12)

De esta manera, algunos con éxito y otros sin tanto, tratan de suprimir, eliminar, maquillar o transformar los vestigios de la memoria de los pueblos vencidos, ya sea difundiendo mentiras e invenciones que han de ocupar el lugar de la realidad o incluso censurando y prohibiendo la búsqueda de información que conduzca al esclarecimiento de la verdad. Este afán de perseguir cualquier vestigio de recuerdo molesto es el reflejo del temor de estos regímenes de fracasar y tambalear en sus afanes de legitimarse. Este es el campo de las luchas por la memoria, pues informar al mundo sobre las atrocidades es, para Todorov, la mejor manera de combatirlas, ya que la difusión de la información es lo que permite salvar vidas humanas, es un arma contra los que cometen atrocidades. Igualmente, Todorov plantea como algunas críticas que se le han hecho a las democracias occidentales y en general a las dinámicas del consumismo capitalista, devienen de considerar el privilegio que tiene el ocio y el mercado



de los placeres en la pérdida y olvido de la tradición, la historia y la identidad, lo que contribuye al peligro que encarnaría una sociedad sin memoria.

En tal caso, la memoria estaría amenazada, ya no por la supresión de información sino por su sobreabundancia. Por tanto, con menor brutalidad pero más eficacia —en vez de fortalecerse nuestra resistencia, seríamos meros agentes que contribuyen a acrecentar el olvido—, los Estados democráticos conducirían a la población al mismo destino que los regímenes totalitarios, es decir, al reino de la barbarie. (p.15)

Sin embargo, Todorov plantea que generalizar el elogio incondicional de la memoria y la condena del olvido son problemáticos, pues quienes han sido víctimas de atrocidades proveen esa memoria de una carga emocional muy fuerte y por tanto desconfían de los intentos de un análisis previo a la valoración-clarificación, pero lo que está en juego con la memoria es demasiado importante como para dejarlo en el plano del entusiasmo o la cólera. Para esto sustenta que la memoria no se opone en absoluto al olvido, pues la memoria es en todo momento una interacción entre la conservación y la supresión, la memoria sería así por tanto una selección: “algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados, y luego olvidados”(p.16). Este es un proceso normal al ser humano, sin embargo lo reprochable a los regímenes totalitarios es que se atribuyen el derecho de prohibir ciertas memorias e imponer su versión a la fuerza.

Teniendo en cuenta esto, Todorov plantea que en la sociedad actual, en su caso la europea, existe un culto a la memoria que busca conservar el pasado que se aleja inevitablemente ejemplificado en la museificación creciente y el “delirio conmemorativo”. De esta manera, para Todorov, este culto desmedido por la memoria amenaza la autonomía y libertad del presente con respecto a un pasado al que debemos someternos, es decir uno de los mayores logros de la modernidad que rompe con la tradición subyugante y oscurantista. Este culto se explica por la necesidad de encontrar identidad en un mundo homogeneizante, el desentendimiento con el presente y sus problemas, y los privilegios sociales de la victimización, pues “si se consigue establecer de manera convincente que un grupo fue víctima de la injusticia en el pasado, esto le abre en el presente una línea de crédito inagotable” (p.54).



Estas explicaciones del culto a la memoria implican una concepción pobre de la memoria en la actualidad, pues esta no se opone al olvido, ya que el mismo acto de memorizar implica seleccionar unos hechos y olvidar otros que merecen ser olvidados, es decir que el olvido está contenido dentro de la memoria. Por lo tanto, el mal uso o abuso de la memoria se refiere a apelar al recuerdo del pasado para legitimar tiranías y totalitarismos como lo hicieron fascistas, comunistas y nazis. El buen uso del olvido implica la superación de los traumas individuales y colectivos, no olvidándolo todo, sino permitiendo desatarse del pasado y construir un mejor presente. De esta manera, Todorov plantea que los criterios para diferenciar un buen uso del mal uso de la memoria están en los resultados, en la conveniencia de recordar el pasado para construir sociedades pacíficas, de extraer del pasado lecciones y comprender situaciones nuevas, de manera que el pasado se convierta en principio de acción para el presente, a este tipo de memoria Todorov la denomina “memoria ejemplar” y le atribuye un carácter potencialmente liberador.

A partir de lo anteriormente nombrado, en concordancia con la necesidad de la memoria, Paul Ricoeur (2000) plantea la noción de Política de la Justa Memoria, en la medida que recordar no solo debe ser una obligación conmemorativa o moral, sino un deber de reconocimiento sobre el recuerdo, el cómo, por qué y para qué se hace. Este deber es urgente en la medida que ha de oponerse al olvido; sin embargo, un uso excesivo y abusivo de la memoria podría desdibujar la necesidad de justicia al anclar la memoria a una narración del pasado específica haciendo perder los horizontes del sentido crítico de la historia. En este sentido, la memoria representa un imperativo en la medida en que negarla sería negar al otro, sería impedir hacerle justicia. Respecto a la pregunta del deber de la memoria con la justicia, Ricoeur (2000) menciona:

Primer elemento de respuesta: en primer lugar, es preciso recordar que, entre todas las virtudes, la justicia es la que, por excelencia y por constitución, se dirige hacia el otro. Se puede decir incluso que la justicia constituye el componente de alteridad de todas las virtudes que ella sustrae al cortocircuito entre sí mismo y sí mismo. El deber de memoria es el deber de hacer justicia, mediante el recuerdo, a otro distinto de sí. (p.120)

Sin embargo para completar esta apreciación, el autor plantea la emergencia de otro concepto: la deuda, que no es igual ni se debe reemplazar por el de la culpabilidad. Dicho



concepto es inseparable de la herencia pues debemos lo que somos a los que nos precedieron. El tercer elemento se refiere a que la prioridad moral de pagar la deuda se refiere a las víctimas, el otro, que no busca beneficiarse de su condición, que busca justicia y reconocimiento pero bajo un mal uso y abuso al entender la justicia como venganza.

Esta mirada de la justa memoria como aquella tendiente a evitar el olvido, a reconocer la víctima, a pagar la deuda y buscar la justicia pasa por la necesidad de perdonar, lo que requiere desligar al agente de sus actos, no para olvidar los crímenes cometidos por este, sino para poder perdonarlo, pues el sentido del juicio es pertinente en esta lógica en la medida que contribuye a la no repetición.

De esta manera, es importante entender cómo se ha constituido el discurso en torno a la memoria y como este puede contribuir a la búsqueda de la paz en el conflicto armado colombiano. Dichas miradas y discursos sobre la memoria han cambiado históricamente atendiendo a los debates filosóficos. En la antigüedad y el Medioevo, la memoria correspondía a la conservación de un pasado que había que replicar en el presente o mantener, mientras que ya en la modernidad, que representó un cambio radical con una Edad Media a la que consideraba una época oscura en la historia de la humanidad y que por lo tanto planteó la necesidad de crear un mundo nuevo, declaró la guerra a la idea de la memoria como conservación ya que iba en contra de la autonomía del sujeto en asuntos de moral y política así como contra la concepción científica de reducir las cosas a sus causas.

Esta mirada apática hacia la memoria cambia en el siglo XX como consecuencia de la aceleración vertiginosa de cambios sociales que se sucedieron en poco tiempo, pues a las grandes guerras mundiales se sumaba la creciente industrialización, la rápida urbanización, la inversión de las relaciones entre el campo y la ciudad, los movimientos sociales y teorías políticas, la irrupción de nuevas tecnologías que revolucionaron el diario vivir así como las formas de relacionarse y comunicarse. Todo esto conllevó a una sensación de pérdida con un pasado vivido al que se vio la necesidad de ser rescatado, inicialmente desde la sociología<sup>3</sup> de la memoria, con su vinculación con la idea de progreso, lo que se sumaría a que desde la

---

<sup>3</sup> Es pertinente rescatar la labor del historiador francés Jules Michelet, quien en su famosa obra “historia de la revolución francesa” publicada entre 1847 y 1853, recurre a su propia memoria, la memoria individual y sus testimonios, sus vivencias y su experiencia para narrar y analizar los hechos de su entorno, hasta tal punto que



filosofía se la empezara a considerar más que un campo de conocimiento como un deber, dadas las consecuencias atroces de las guerras mundiales y la necesidad de evitar que aquello se repitiera.

Con este panorama de la memoria, Reyes Mate problematiza el asunto de la “memoria colectiva”. Es decir, el colectivo sociológicamente bien definido que es heredero real de un pasado, a la luz la manipulación política que de ella se hace, cosa que en sus palabras es indiscutible pues así han funcionado los nacionalismos. Resalta que la memoria depende de un marco social compuesto de necesidades, valores y experiencias del presente, sin embargo ese marco social se alimenta a su vez de las memorias individuales, por lo que hay una relación profunda entre la memoria colectiva y la individual. De igual manera, cada individuo porta y está inmerso en múltiples memorias colectivas como la militar, técnica, artística o religiosa que pueden ser activadas.

A pesar de sus diferencias con la historia, la memoria contribuye al reconocimiento de todos los actores sociales, de aquellos acallados que reclaman sus derechos como ciudadanos, especialmente a conocer la verdad, a exigir justicia y reparación cuando han sido vulnerados. Esta necesidad de verdad también debe contribuir a evitar la repetición, no igual pero sí con características similares, de eventos atroces que vulneran los derechos humanos y la dignidad de las personas. Cuando nos referimos a estos casos, tomamos especialmente el trabajo de Joan Carles Mélich, quien se ha dedicado a reivindicar la memoria para evitar que cosas como las de los campos de concentración se repitan, especialmente los niveles de crueldad de Auschwitz. Mélich (2004) en el cuestionamiento que hace a los campos de concentración en su obra titulada *La lección de Auschwitz*, toma como ejemplo el campo de Auschwitz cómo el más representativo para hablar de la razón y la burocracia puestas al servicio de intereses personales arbitrarios, teniendo en cuenta que esta apreciación denota la maldad y maleabilidad del ser humano más allá de atender a este lugar de memoria cómo aquel dónde murieron más de un millón de judíos, homosexuales, gitanos, contradictores políticos, entre otros. Auschwitz demuestra lo maleables que pueden llegar a ser las personas comunes cuando son expuestas a ideologías y actividades perversas.

---

cómo dice Gomez (2012) llega al extremo de situar a similar altura las fuentes escritas y las orales”, labor posterior que otorgará al testimonio con relación a la memoria otros autores cómo Melich.



Auschwitz representa para Mélich una situación no clausurada a pesar de lo que pudiese parecer al común de las personas: como algo que quedó como anécdota en un pasado a olvidar; ese es precisamente el peligro que ve Mélich, es decir que aquello sea olvidado dando pie a que se repita, a que no se aprende del pasado. Auschwitz es una presencia en forma de ausencia que palpita en nuestras sociedades de muy diversas maneras aunque no directamente: es evidente en la configuración del mundo, caso concreto expone Mélich al abordar el franquismo y sus secuelas en la España actual. Para Mélich (2004), “las presencias en forma de ausencias son tanto más peligrosas cuanto más importante y extenso es el reino del olvido en una determinada sociedad” (p. 13). La tensión producida entre lo que se debe recordar y lo que se debe olvidar en las sociedades ha conllevado a una desestructuración pedagógica que se acomoda a la instantaneidad tecnológica que poco se preocupa por un pasado que se cree superado.

La solución que Mélich propone se centra en la ética y la pedagogía, cuestiones que corresponden a la preocupación por el otro, a lo que él llama una “antropología de la aproximación” en vez de una “antropología del alejamiento”. Es decir, el acordarse los unos de los otros a través de sus testimonios, cosa posible por medio de la praxis pedagógica narrativa y testimonialmente significativa. Es aquí donde la memoria entra a las aulas como posibilidad de dicha praxis pedagógica que haga frente a la deshumanización y tecnificación matemática que experimentan las sociedades actuales. Esta importancia de la memoria como forma de recuerdo y aproximación al otro la expone Mélich (2004) de esta manera:

...Frente al acontecimiento de “Auschwitz”, la subjetividad humana (en el sentido de “ética”) se forma a partir de la *recepción* de la alteridad radical, de la otra víctima de la muerte concentracionaria, de su memoria, de la memoria que nos ha sido legada a través de los relatos. Es precisamente mediante el *recuerdo* -que siempre en este caso un recuerdo “narrado por otro”- es decir, de lo que *no* hemos experimentado directamente, pero que podemos *reconstruir* a través de los relatos, que se puede *romper* la historia y mostrar la actualidad y la contemporaneidad del pasado en el presente. (p. 42)

Vivir en un mundo que propaga una cultura y una subjetividad amnésica es estar inmerso dentro de una masa cómplice del horror, ser incapaces de ver al otro como humano igual a nosotros. La subjetividad humana se forma en la memoria, la identidad misma, su relato se



funda en la relación con el pasado, no en el vacío de un presente eterno y acelerado, es por esto que la pedagogía debe, en palabras de Mélich, situar a la memoria en un lugar privilegiado.

La apuesta educativa de Mélich se resume en lo él que denomina “la formación humanista”, pero diferenciándola del humanismo cultivado incluso por los mismos empleados de los campos de exterminio nazi, quienes poseían, en muchos casos, una sólida educación con formación intelectual acorde a los adelantos y paradigmas de la época, aficionados a la literatura de los grandes exponentes universales; en resumidas cuentas, eran hombres cultos e ilustrados de su tiempo. El humanismo que propone Mélich deviene de la preocupación por el otro, de su reconocimiento y el trabajo por el otro, pues es en interacción con el otro que sabemos los límites de la moral, el alcance de los valores, el ser mejores o peores. El centro en el cual gira la educación y la ética es la responsabilidad por el otro y en torno a eso debe girar la formación humanística, no en acumular datos desconectados sino en saber ponerse en relación con la realidad, prepararse para interpretar los acontecimientos y tomar partido en favor del bienestar general. Aquí se evidencia la importancia de desvincular las Ciencias Sociales y en ellas la memoria de la enseñanza tradicional orientada al nacionalismo reduccionista a mitos y enaltecimiento de héroes y batallas, pues los totalitarismos se montaron sobre la manipulación de la historia y la memoria a través de un único relato, por lo que educar debe trascender estos límites y juegos de intereses para preocuparse por formar ciudadanos pensantes y críticos con la realidad.

La memoria es un tema que se ha venido visibilizando y constituyendo como reflexión teórica especialmente desde finales de los años 80 (Nora) en uno de los temas más reiterativos en la agenda pública de las sociedades efímeras o aquellas que finalmente se ven sometidas a la aceleración del presente que se encuentra marcado especialmente por los sistemas de producción, los avances tecnológicos, científicos y el capital. En este plano, cada vez se hace más predominante la sensación de un presente cuyas líneas de continuidad con el pasado y el futuro se hacen borrosas, es decir de un presente aislado de todo referente y perspectiva. Trayendo así en contraposición una serie de iniciativas por rescatar o recuperar la memoria de actores y sujetos de los acontecimientos sobre la historia reciente, no solo desde la narrativa o literatura testimonial, sino también desde lo que Herrera (2012) llama



*Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente con sujetos imaginados.* Esta última perspectiva sobre pedagogía de la memoria y la historia es importante en la medida que problematiza el papel de la educación y la escuela como institución social e incluso de otros ámbitos formativos por fuera de la misma como posibilitadores de espacios para la memoria e historia. Asimismo, dicha perspectiva pedagógica se ha trabajado no sólo en Latinoamérica sino también de Europa, Asia y África, contextos que han sido marcados históricamente por la violencia política, la guerra, el genocidio y en últimas, la vulneración de los derechos humanos. Caso concreto latinoamericano con las dictaduras o conflictos armados acaecidos, dónde las iniciativas por la memoria han buscado recompensar las historias socio-culturales con miras a la no repetición de los hechos a partir de las narrativas de esas realidades donde se busca como dice la autora:

...abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia, que como el deseo a la memoria se fundamente en una consideración humana y temporalizada del sujeto constructor. (p.137)

Herrera, C (2012) en su artículo *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente* busca indagar sobre las memorias de la violencia política y su incidencia en la configuración de visiones del mundo,, de pautas de subjetivación y de aprendizajes ético-políticos en diversos escenarios de formación y socialización, dicho artículo hace parte de la investigación doctoral titulada Museo Virtual de memoria de Tiempo Reciente Conflicto Político Colombiano, llevada a cabo por Jeritza Merchán bajo la tutoría de Martha Cecilia Herrera, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), trabajo que hace parte del proyecto *Memorias de la violencia y formación ético política en jóvenes y maestros*, del grupo de Investigación Educación y Cultura Política (Grupo A1 en Colciencias).

En conclusión, dentro de unas sociedades que han sufrido múltiples traumas, donde se han fragmentado las instituciones y donde el discurso nacional oficializado por la historia tradicional ha perdido validez como cohesionador, es, en definitiva, el caldo de cultivo para el surgimiento de las memorias que reclaman su lugar con intereses muchas veces



enfrentados, es decir que si la historia reúne, la memoria divide. Esto no significa que se deba eliminar la historia en favor de la memoria ni viceversa, pues la memoria es importante en cuanto valora al testigo y posibilita que grupos marginados tradicionalmente se expresen pero la historia, parafraseando a Nora, no debe abandonar su inclinación de ejercicio intelectual, racional y cívico, no buscando erigirse en dadora de postulados definitivos sobre el pasado ni tampoco emitiendo juicios de valor pero sí como fuente de referencia que permita conocer nuestra procedencia, lo que hay que conservar de este para encaminarse al futuro, reflexionar sobre el devenir y que permita vencer la tiranía del presente que impide pensar en los que vienen por centrarse en sí mismo y sus intereses, es decir que la historia no debe ser un ejercicio que incentive el egoísmo sino centrado en el bienestar de todos.

### **2.2.3 Políticas de la memoria en el contexto colombiano**

Las políticas de la memoria son finalmente el aspecto donde situamos nuestra situación problemática con relación a la enseñanza de la historia oficial, pues en ella se ha centrado el papel de la educación como medio para la formación de una ciudadanía acorde a los intereses políticos y económicos de cada época. Igualmente, buscamos a partir de la memoria realizar nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela colombiana, pues “en el ámbito latinoamericano, las experiencias de las luchas por la memoria, por la historia oficial, las amnistías, los indultos, los perdones y los olvidos, se han extendido a la escuela”. Jiménez (2012, p.293). Según Elizabeth Jelin (2002), en la segunda mitad de la década de los años noventa, lidera un proyecto con jóvenes investigadores sobre las memorias de la represión del Cono Sur, en momentos en que los regímenes militares impusieron su “bota”, entre los años sesenta y ochenta, en países como Argentina, Chile, Brasil y Paraguay. El equipo, liderado por Jelin, aborda el tema de la memoria en el plano político, simbólico, personal e histórico, trazando tres objetivos:

- Primero, entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales.
- Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputa, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmascarados en relaciones de poder.



- Tercero, historiar las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas (Jelin, 2002, p. 2). El grupo se traza el desafío de superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, con el fin de tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente y el futuro.

Sus implicaciones apuntan hacia asuntos concretos vinculados a la subjetividad, los aprendizajes que del pasado podemos obtener y las relaciones de poder y su accionar en la memoria colectiva. Por tanto, el grupo que busca superar dichas tensiones y debatir el tema se plantea nuevos retos en la futilidad del presente. “Esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, aprender a recordar. Al mismo tiempo implica repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia” (Jelin, 2002, p. 16).

El grupo recibe sus frutos en la publicación del texto *Educación y Memoria* de Jelin y Lorenz (2004) donde se realiza un gran esfuerzo por relacionar la educación y la memoria en países del cono sur como Perú, Chile, Argentina, Brasil y Uruguay. Donde se advierte aquello que hemos llamado políticas de la memoria, entendida allí en las versiones de la historia oficial de los países que se ven enfrentadas por otras narrativas alternas incluso contradictorias. En algunos países predominó el silencio pues, como dice la autora, las escuelas fueron un lugar politizado por diversos “emperadores de la memoria” que trasladaron a ella un mandado de memoria y a su vez una imposición política; sin embargo, en otros casos la voz de los sobrevivientes y afectados (víctimas) fueron objeto continuo en las actividades educativas (Jelin y Lorenz, 2004, p.5). Es así como con base a ellos podemos afirmar que la escuela es el escenario principal dónde se materializan las “políticas de la memoria” como expresiones de una memoria e historia oficial por parte de un sector dominante de la sociedad. También frente a dichas tensiones entre historia, memoria y escuela existe otra investigación latinoamericana que Jiménez (2011) sintetiza de la siguiente manera:

Para el caso particular de la Argentina, las investigadoras Inés Dussel, Silvia Finocchio y Silvia Gojman (2003), han hecho un esfuerzo importante con escolares de secundaria trabajando la “Memoria del horror”, con el fin de buscar otras alternativas posibles. Su



investigación, Haciendo memoria en el país de nunca más, traza como objetivo que la consigna de Nunca Más se convierta en un acuerdo básico de la sociedad argentina, moviéndose en una lógica de memoria ejemplarizante. (p.293)

Sin embargo, es pertinente puntualizar la relación directa que tienen las políticas de la memoria con este trabajo, así, en nuestra perspectiva y parafraseando a las historia doras y pedagogas Colombianas Rodríguez y Sánchez (2009), no se encuentra en la agenda educativa colombiana una política de incorporación de la historia reciente o de la memoria del conflicto armado colombiano ni como tema curricular, ni como objeto de trabajo pedagógico, asentando la politización de la historia y memoria en la escuela y, mucho más, la del conflicto armado abierto y latente que por más de cincuenta años hemos vivido los colombianos. Particularmente, para Jiménez (2009), la discusión tiene como trasfondo “las políticas de la memoria” las cuales define como:

... un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos periodos de tiempo, y registradas para su actualización y transmisión, en la perspectiva de establecer, como proyecto social hegemónico de la población, un discurso en particular que no es más que la historia oficial (p.18)

De esta manera, con relación a lo planteado por la profesora Sánchez A, (2013) y Rodríguez A, (2009) los antecedentes a estas políticas de la memoria los encontramos en la lucha por las mismas con la creación de Academia de Historia y Antigüedades patrias en 1902 y la Comisión Nacional del Centenario en 1907. Instituciones que oficializaron un discurso histórico y que se opondrán a su actualización por parte de otros constituyendo así en gran parte del siglo XX con relación al saber histórico un discurso oficial difundido por editoriales planificadas que dejaron por fuera otras historias y memorias. Con base a ello, Rodríguez (2009) citada por Jiménez (2011), plantea que dentro de este tipo de iniciativas basadas en la tradición de la autoridad monárquica, la autoridad de la cultura española, la autoridad moral de la Iglesia y la autoridad de instituciones republicanas, se esconden buena parte de las políticas de la memoria oficial, las cuales inciden en la escuela hasta 1984 cuando se realiza la reforma sobre las Ciencias Sociales integradas, sin dejar de lado que antes de dicha integración se generará un debate y transformación curricular a partir de las tensiones entre quien hasta el momento tenía el poder y la potestad de decidir el qué del plan de estudios de



la enseñanza de la historia en Colombia, es decir, la Academia Colombiana de Historia y los historiadores de la Nueva Historia de Colombia que fueron críticos con los planteamientos de la historia y memoria oficial que se traducen en las políticas de la memoria que se daban y se dan aún en la escuela colombiana.

Toda esta disertación sobre el papel de la memoria histórica en la historia como disciplina, sus cercanías y diferencias, sus usos políticos, los intereses que sobre sus potencialidades se ciernen, su contribución para la formación de ciudadanos críticos en el campo educativo debe tener presente, a partir de los objetivos de este trabajo, el papel de la misma en los conflictos y la resolución de los mismos. De esta manera, se hace necesario definir dichos conceptos recalcando su importancia desde un enfoque educativo, pues la memoria y la historia deberían contribuir a la formación y toma de conciencia crítica de los ciudadanos sobre las problemáticas sociales, en este caso la colombiana inmersa en un conflicto armado.

#### **2.2.4 El conflicto como oportunidad educativa que contribuye a la paz**

Para entender el objeto de análisis de este trabajo, es necesario aclarar a qué nos referimos al momento de hablar de conflicto, ya que es pertinente comprender la diversidad y multiplicidad existente de ellos y las características y elementos particulares que los constituyen. Inicialmente, un conflicto puede ser entendido, según Paco Cascón (2001), como aquella disputa en la cual se encuentra una contraposición de intereses, es decir que los intereses de un grupo determinado difieren de otro grupo con el cual se genera el conflicto.

Son diversas las causas que generan conflicto o tensión, éstas pueden llegar a convertirse en un conflicto armado e incluso, finalmente en una guerra. Estas causas, según Paris (2006), son principalmente por territorio, razones económicas, imposición cultural o étnica, carencia democrática, pobreza, “las cuales se presentan como algunos de los factores generadores de conflictos en el mundo, pues es sabido que la lucha por el territorio y los recursos son el detonante de muchos actos violentos alrededor del globo y en los cuales prevalece el más fuerte. Paris (2006) lo plantea de la siguiente manera, atendiendo a la necesidad de resolverlos sin violencia desde Hannah Arendt:



...Un análisis similar aplicamos también al descubrimiento de la diferencia de cualesquiera otras personas, grupos de identidad, culturas y a la alteridad de la misma tierra. Explicado de forma positiva, este miedo puede ser interpretado como síntoma de la fragilidad humana y de la necesidad que tenemos unos y unas de otros y otras y de la tierra misma; de la necesidad de interrelación e interdependencia. Esta fragilidad y este miedo a la diferencia, al descubrir la alteridad de las otras y los otros puede formar parte de las causas profundas de por qué las personas, chocamos unas con otras, esto es, tenemos conflictos. La etimología de “conflicto” (con-fligo), alude precisamente a chocar unos y unas con otros y otras. (p.29)

Así, son muchas las teorías que permitirían comprender los orígenes de los conflictos, pero son tres los elementos que según dichos autores permiten entender los conflictos en el mundo: colonialismo, el nacionalismo y el imperialismo.

El colonialismo muestra su cara más fuerte durante el siglo XVI con la repartición del nuevo continente, sus riquezas y su población, la competencia entre las potencias de la época por los nuevos descubrimientos territoriales y las transformaciones técnicas, científicas, sociales, políticas y culturales. Construyendo su camino por medio de instituciones sociales fundadas y constituidas en la distinción y la desigualdad, imaginarios que quedaron impregnados en muchas de las ideas de nación y que se vislumbraron luego como una de las principales causas (no la única) de los conflictos del siglo XX al dejar divisiones sociales, políticas, económicas y culturales en los territorios ocupados. Entrado el siglo XIX se puede visualizar un periodo de imperialismo europeo, encabezado principalmente por los ingleses y franceses. Allí entra un segundo elemento conocido como imperialismo, dónde el principal objetivo no es fundar colonias mediante la imposición y administrar territorios, sino construir alianzas para de manera burocrática inmiscuir, persuadir y dominar a otros, estableciendo relaciones que permitieran acceder a sus recursos, finalmente esta posición generó una práctica expansionista por parte de las potencias y proteccionista por parte de algunos Estados. El último elemento que podemos situar en este contexto, es el anclado a la constitución de los Estados-nación, dónde la identidad, la cultura y el territorio van ser fundamentales para compactar un ideal nacionalista, que se utilizará para identificarse cómo diferentes a otros, para justificar luchas, proclamar independencias o expandir poderes e ideologías en otros territorios exaltando la identidad de un conjunto de personas con rasgos simbólicos e identitarios que



le eran comunes.

Estos tres elementos, enunciados anteriormente; nacionalismo, colonialismo, e imperialismo podrían ser denominados como centrales y causantes para entender los conflictos que llevarían a dos guerras mundiales y una Guerra Fría durante el siglo XX.

Más allá que el conflicto se dé en sociedades e individuos que expresan divergencias, un conflicto armado puede ser entendido como una expresión violenta, masiva, organizada y centralizada. Dentro de este se pueden dar confrontaciones armadas, pueden ser de tipo abierto o continuo y su accionar podrá ser centralizado u organizado: esta disputa se da principalmente por la obtención de un poder tanto gubernamental como territorial. En tal sentido, un conflicto puede ser catalogado como menor, medio o de guerra según cifras de muertes anuales, además de ello, se comprenden como internos, interestatales extra-estatales e internacionalizados, esto según los actores que se dan dentro del conflicto.

Toda esta perspectiva del conflicto que abarca desde las desavenencias y faltas de entendimiento hasta las confrontaciones armadas que sería las soluciones extremas, han de ser abordadas desde el campo educativo, pero no con la finalidad de solo informar sobre los mismos, sino de aprender a gestionarlos y resolverlos pacíficamente. A este objetivo apuntan las propuestas de Cascón (2001), al plantear que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas ya que vivir en sociedad está mediado por discrepancias entre los individuos por lo que siempre será ineludible, lo que sin embargo no le resta desempeñar un papel positivo al mismo, pues permite la expresión de la diversidad y diferencia, la manifestación y movilización en contra de las estructuras injustas, es decir que el conflicto funge como palanca de transformación y movilidad social y, especialmente, es una gran oportunidad para educar que requiere del compromiso de todos los participantes, al respecto menciona Cascón (2001):

Por lo tanto, desde la educación para la paz vemos el conflicto como algo positivo e ineludible que debe ser centro de nuestro trabajo. Para ello trabajaremos con aquellos conflictos que cotidianamente tenemos más cerca (interpersonales, intragrupal, etc.) en lo que llamamos microanálisis, y con los grandes conflictos (sociales, comunitarios, internacionales...) en lo que llamaremos macroanálisis. (pp.7-8)



Para ello Cascón propone centrarse en el microanálisis y las relaciones interpersonales en las primeras edades para ir pasando, a mayor edad y sin descuidar dichos aspectos, a los conflictos sociales e internacionales. La idea de todo esto es que todos, desde profesores y alumnos, aprendan a resolver conflictos por sí mismos y les sirva a lo largo de la vida.

La finalidad de resolver los conflictos pacíficamente radica en la importancia de garantizar unas condiciones habitables tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto, en donde la misma pueda desenvolverse sanamente en medio de las diferencias pero garantizando la dignidad humana. A esta finalidad debe apuntar una educación donde se forma para ejercer una ciudadanía crítica que permita reconocer las problemáticas y actuar para su solución.

Igualmente, conectado con el conflicto está el concepto de Paz, necesario para entender y delimitar su alcance en la memoria histórica a los fines de este trabajo. Inicialmente, es importante establecer las diferencias con respecto a la guerra como forma extrema que puede alcanzar un conflicto, para lo cual hemos retomado a Cruz Prados (1991) quien problematiza dicho concepto a la luz de las políticas y discursos actuales que la reducen y simplifican la paz como una contraposición de la guerra. Al respecto, menciona Cruz (1991), que la guerra ha alcanzado unos niveles de destrucción inimaginables antes del siglo XX, pues a pesar de que en todas las épocas el entendimiento de la guerra asociado a la violencia ha conllevado el derramamiento de sangre y desolación, es en las guerras contemporáneas con sus millones de muertos y estragos que ha llegado a un nivel tan alto que podría conducir la autodestrucción, de ahí el carácter antibelicista operante en los discursos oficiales pero, como menciona Cruz Prado, es posible que la manera como se entienden los conceptos de paz y de guerra en el sentimiento antibelicista actual pueda propiciar lo contrario a lo que se promulga.

En esta concepción se entiende la paz como una negación de la guerra, como su opuesto, lo que equivaldría a reducir la guerra a la violencia, a la acción física y eliminación del opuesto por las armas, lo que la lleva a tener primacía sobre la paz; esta primacía se manifiesta a nivel semántico porque la una niega a la otra; experiencial porque la guerra conlleva la acción y; ontológica porque la guerra se ve más original que la paz. En síntesis la guerra sería la condición original mientras que la paz sería lo artificial.



Sin embargo, Cruz Prado establece una clara distinción entre dos tipos de paz: por un lado la “paz positiva” es aquella donde los conflictos pueden ser resueltos de forma no violenta, donde se busca la unidad política que admita y sepa afrontar el conflicto sin escalar hasta la violencia bélica, donde los anhelos de justicia han de ser posibles y no significando sólo la ausencia de guerra, sino un orden social que posibilita la cooperación y colaboración. Por el contrario, la “paz negativa” está representada en la concepción predominante actualmente en las sociedades, es decir aquella donde se la define y busca como ausencia de guerra, pero que posibilita las desigualdades, las inequidades, las relaciones de poder que legitiman regímenes opresivos y en general que fomentan la desunión y desintegración social. En resumidas cuentas la paz negativa no sería una paz deseable, al contrario esconde bajo su manto la semilla de lo bélico.

Teniendo en cuenta autores como Giraldo (2001) quien remota a Santo Tomás, Lenin o Max Weber para plantear que la paz es un concepto polisémico y multicausal que ha sido entendido y practicado de forma diferente dependiendo del contexto y momento histórico. Si bien el contexto colombiano la normatiza desde la constitución política del 91, la ley general de educación o la ley 1732 sobre la cátedra de paz en el contexto educativo como se desarrollará más adelante, existen según el autor otros tipos de paz a los que se les podría denominar “paces intermedias”, entre ellos están los de Paz parcial o temporal, Paz imposible, Paz perpetua, Paz mínima etc. Esta última, hace referencia a las condiciones mínimas exigibles para hablar de paz, es decir que derechos fundamentales como la vida y seguridad de las personas así sea de manera imperfecta. Sin embargo más allá de la teorización del ideal o lo prescriptivo que parece la misma, la paz se convierte en una herramienta para tomar salidas pacíficas a los conflictos o tensiones entre dos o más actores, en este plano se entiende como algo más allá que la ausencia de la guerra, esta última entendida sólo como una paz negativa, como lo plantea el autor:

La paz como negación del estado de guerra, en Hobbes y Kant, es una paz exigente, basada en un amplio inventario de leyes, naturales o positivas. Esto se debe, no sobra recalcarlo, a que ambos discursos la simple ausencia de combates sangrientos no equivale a la paz. Para ellos la paz negativa no es una paz.



### **2.2.5 La educación para la ciudadanía cosmopolita**

Es indiscutible que la educación juega un papel muy importante para cualquier sociedad, independientemente de que se dé en ámbitos diferentes de la vida y que de una u otra manera contribuye a la formación. La educación ha tenido fines diversos de acuerdo a las necesidades de cada sociedad, a sus pretensiones a futuro o las exigencias del contexto local o internacional. Es ahí donde radica la importancia de tomar la educación como medio y posibilidad de formar personas que sepan responder a las exigencias del momento pensando en mejorarlo con miras a un futuro mejor, cosa que sin duda requiere de ciudadanos críticos, que sepan reconocer y pensarse el mundo en el que viven, que sean activos partícipes de los procesos de cambio y sepan auto reconocer las debilidades y aspectos negativos de su accionar en sociedad. Dentro de esta posibilidad educativa reluce el concepto de ciudadanía que propiamente ha dado pie a controversias, tanto de su definición como de sus usos. Es un concepto que, según Adela Cortina, es antiguo pero que ha pasado a la palestra en los últimos años a partir de diferentes teorías como la ciudadanía política, la transnacional, la cosmopolita entre otras, cosa que resulta, según Cortina (1997) de:

...la necesidad, en las sociedades postindustriales, de generar entre sus miembros un tipo de identidad en la que se reconozcan y que les haga sentirse pertenecientes a ellas, porque este tipo de sociedades adolece claramente de un déficit de adhesión por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esa adhesión resulta imposible responder conjuntamente a los retos que a todos se plantean. (p.20)

Esto se ve alimentado por el culto y fomento a la individualidad en dichas sociedades posindustriales, que lleva a que la preocupación por la comunidad y el entorno sea tan mínima que no se puedan resolver las crisis ya que no están dispuestos a sacrificar sus intereses egoístas por los demás. Por lo pronto, se requiere reforzar los lazos ciudadanos pero sin desconocer las problemáticas sociales como la desigualdad o la discriminación y las exigencias de justicia a quienes han sido violentados y acallados. Para Cortina (1997), es significativo que una teoría de la ciudadanía contribuya a reforzar los lazos políticos, económicos, civiles y socioculturales, es decir que se apunten los esfuerzos a formar una



ciudadanía cosmopolita; esto surge a partir de un planteamiento de Aristóteles retomado por dicha autora al mencionar que los seres humanos somos una conjunción entre intelecto y deseo, entre razón y sentimiento, es decir, como lo dice Cortina, la ciudadanía debe buscar el punto de contacto entre la “razón sentiente” de toda persona y los valores y normas humanizadoras. Se hace pertinente resaltar que Cortina considera que la ciudadanía no es una cualidad innata de quien nace o hace parte de un territorio determinado, sino que es algo que se aprende y por lo tanto tienen que ver toda la sociedad y sus instituciones en su conjunto, es decir que al aprenderse conlleva un proceso educativo y formativo.

En este sentido, la educación es un punto central si de ciudadanos se habla, pues esta contribuye a combatir la exclusión social ya que permite que las personas fortalezcan su identidad, conozcan el mundo con sus problemáticas, respeten y se reconozcan como iguales en dignidad aun cuando son diferentes en otros aspectos, condición indispensable para pensarse el ejercicio de una ciudadanía desde todos los ámbitos. Pero no corresponde solo a la educación institucionalizada en escuelas y universidades cultivar valores ciudadanos, sino que esto se aprende desde la familia, la empresa, la iglesia o cualesquier espacio donde se den interacciones. Es decir:

...la formación no se refiere únicamente a la adquisición de habilidades profesionales, sino también a la capacidad de utilizarlas desde los valores éticos de la ciudadanía, desde los valores de una ética cívica consciente de la igual dignidad de cualquier persona, sea cual fuere su capacidad mental y profesional, y dispuesta a organizar de tal modo la vida común que la diversidad de talentos no produzca amplias desigualdades sociales. (Cortina, 1997, p.107)

Este proceso educativo y formativo debe apuntalar a la creación y defensa de valores, es decir que debemos darle y reconocer valor a las cosas ateniéndonos a nuestro sentido creativo y a las exigencias de la realidad. La formación en valores debe tener en cuenta los tipos de valores, como lo son los estéticos, los religiosos, los intelectuales, de utilidad y los morales como la “libertad, la justicia, la solidaridad, la honestidad, la tolerancia activa, la disponibilidad al diálogo, el respeto a la humanidad en las demás personas y en la propia” (Cortina, 1997, p.189). Estos valores no son simplemente una opción con fines estéticos, por el contrario son condición para el desarrollo de sociedades sanas y orientadas a mejorar, pues posibilitan un mundo habitable y por lo tanto contribuyen a la humanización.



Finalmente, la memoria histórica en el aula puede contribuir a dar reconocimiento a las diferentes voces que han padecido o vivenciado el conflicto armado para que se hagan participes activos de los procesos de formación y ejercicio de la ciudadanía que requiere Colombia en el presente y en el futuro.<sup>4</sup> Dicho ejercicio de ciudadanía ha de ser posible si se reconoce la complejidad de un conflicto desde sus múltiples actores, si se crean mecanismos para que la población colombiana participe en la toma de decisiones tendientes a la solución del mismo, así como si la educación se compromete con el cultivo y fomento de los valores necesarios, pues el origen del conflicto armado funde sus raíces en las desigualdades, la falta de dignidad y los espacios cerrados al diálogo.

## **CAPÍTULO III**

### **3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta la naturaleza social de este proyecto es pertinente definir el tipo de investigación a partir de la cual se llevará a cabo. En este caso tomaremos el cualitativo pues es el que más se acomoda a las necesidades de investigación en la comunidad educativa teniendo en cuenta las dinámicas tanto del docente como de los alumnos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que con la investigación no solo queremos conocer los saberes de los estudiantes sobre la memoria histórica y el conflicto armado, sino las posibilidades de estos saberes en la clase de historia para construir iniciativas de paz en la Colombia actual. Queremos que los estudiantes y maestros se hagan participes activos en sus contextos y aporten desde su práctica a construir espacios donde ejercer la ciudadanía, teniendo en consideración otras voces, otros lugares, otros silencios.

---

<sup>4</sup> Gonzalo Sánchez director del CNMH reconoce la pertinencia de la memoria en el contexto actual, más allá del plano educativo al plantear con relación al contexto actual qué: “Con el acuerdo del fin del conflicto armado, al que llegaron el Gobierno y las Farc, la memoria histórica tiene la tarea de mostrar las dimensiones de lo que ha ocurrido y ponerse en los escenarios y regiones donde miles de víctimas no han sido reparadas, mostrar los hechos para que no se repitan” con esto amplía también nuestro panorama para entender que la memoria en el Aula puede contribuir a la no repetición y con ello a la construcción de la paz.

Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/la-memoria-una-aliada-para-la-paz> Fecha de consulta: 15/10/2016



Teniendo en cuenta esto, el paradigma desde el cual nos situamos es el interpretativo desde el cual se nos permita comprender los fenómenos sociales estudiados desde sus particularidades espaciales y temporales, planteándose un contexto atravesado por explicaciones y realidades multi-causales, así el método seleccionado para esta investigación será el Estudio de caso que nos permita comprender el papel que tiene y podría tener la memoria histórica en la escuela para la formación de ciudadanos críticos en un contexto de construcción de paz, por tanto se plantea cómo pertinente para investigar y analizar el proceso y la dinámica de la problemática identificada a partir de la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede en el escenario real (Stake, 1920, p.13).

### **3.1.1 Tipo de investigación cualitativo**

Cuando hablamos del tipo de investigación, hacemos referencia a las características propias que dotan de sentido la investigación. En otras palabras, nos referimos a la manera cómo se llevará a cabo la investigación con base a diversos enfoques, métodos, estrategias, técnicas e instrumentos que permitan comprender el objeto que se pretende estudiar. Así, la elección de un método u otro depende de la intención, la población y el objeto que se pretende investigar, para el caso de la memoria histórica en el aula se requiere de una mirada cualitativa que piense más en los sujetos, sus voces, percepciones, planteamientos y posturas que se nutran de datos cuantitativos sin centrarse en estos últimos.

De esta manera tomaremos a M. Galeano (2004), quien afirma con relación al enfoque cualitativo:

El enfoque cualitativo de investigación social, aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimientos científicos. Busca comprender – desde la interioridad de los actores sociales- las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales. Estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento. La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y su particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación. (p. 18)



Esta definición implica que el investigador no solo recolecta datos a partir de la observación distante y objetiva como ha pretendido el positivismo y en especial las investigaciones de tipo cuantitativo, sino que el proceso de investigación involucra lo subjetivo y vivencial como elementos constituyente de la realidad social. De esta manera el investigador es un agente interno de los problemas que analiza, quien asume el papel de observador participante.

En este orden de ideas, al hablar del tipo de investigación cualitativa se pretende analizar las realidades sociales dónde están inmersos los sujetos, las cuales parten de una construcción colectiva donde se conforman diversas miradas y teorías acerca del objeto de estudio. Como lo plantea Rodríguez (2011), pensar en la actualidad que no se dé una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento es inadmisibile. Si algo mueve la ciencia, es ese interactuar entre el objeto y el sujeto, esa dinámica de los procesos es lo que genera los temas y los problemas de la ciencia. De aquí que el enfoque cualitativo busque interrogarse por la realidad humana social y construir conceptualmente, guiada siempre por un interés teórico y una postura epistemológica (p.15).

Acercarnos a estos contextos sociales cambiantes- como el reciente contexto de paz en medio del conflicto- posibilita comprender que las construcciones en el diario vivir en sociedad se realizan de manera colectiva, y allí los sujetos comparten signos, leyes y datos que les permite conocer de manera objetiva en medio de la interacción. Por tanto, resulta significativo plantear que las investigaciones que se realizan desde un enfoque cualitativo deben posibilitar descubrir nuevos caminos en las necesidades del contexto, las mismas que están ligadas a los intereses de los sujetos que interaccionan en el mismo, surgiendo así elementos hipotéticos de corte interpretativo, descriptivo o explicativo. Como señala Rodríguez (2011), la investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social (p. 16).

Este autor complementa lo anterior al decir que la investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los



estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (p.17).

La pertinencia de nuestra investigación radica en la necesidad de una cultura de paz y con ello de un ciudadano con iniciativas de paz derivada del contexto actual que busca la construcción de la misma en Colombia y el mundo en medio del conflicto, donde no se hacen aún visibles los aportes de la memoria histórica a las Ciencias Sociales y principalmente a la escuela, en aras a la formación de ciudadanos críticos y a su vez, sociedades más pacíficas con relación a los objetivos del milenio. Se buscan así aspectos que posibiliten las relaciones teórico-prácticas entre el objeto a estudiar, el contexto y las necesidades globales y locales para vivir en sociedad, particularmente, la paz, las cuales al estar inscritos en las Instituciones educativas se encuentran sujetas a los objetivos ministeriales, curriculares ,formativos o por competencias del contexto, por esto investigar estos procesos (interpretativo, explicativo o descriptivo) trascienden lo prescriptivo, el deber ser, lo meramente teórico , es decir que pueden cumplir una función práctica. Con base a estos procesos debemos reconocer el cómo se vinculan con la investigación y particularmente con esta propuesta orientando la manera de actuar desde la misma, desde Rodríguez (2011) se mencionan algunos asuntos que describen la importancia de este tipo de indagación y su coherencia con la metodología:

#### Explicativo

- A) Las Ciencias Sociales buscan, en primer lugar, descripciones y relaciones entre características de los fenómenos que estudian.
- B) A partir de las relaciones encontradas es posible formular generalizaciones empíricamente fundadas.
- C) La función última de las Ciencias Sociales consiste en explicar los fenómenos que estudian.
- D) La explicación puede utilizar factores causales o bien pueden basarse en una teoría.
- E) La explicación supone la tarea previa de describir el fenómeno a explicar.

#### Interpretativo

- A) A diferencia del proceso explicativo, el proceso interpretativo no pretende hacer



generalizaciones a partir de los resultados obtenidos.

- B) La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado.
- C) La función final de las investigaciones fundadas en el proceso interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia.
- D) Según este proceso, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores.

### **3.1.2 Paradigma Interpretativo**

El paradigma bajo el cual se orienta este trabajo es el interpretativo. En este sentido, y citando a González (2000), este paradigma renuncia al ideal de orden objetivo del paradigma explicativo y se centra así en la búsqueda de la comprensión, esta última se convierte así en nuestro objetivo general, y por tal la coherencia entre el enfoque, el paradigma y el método de investigación anclados a los objetivos de la investigación. Así se relaciona con Pérez Serrano (1994) que, con base al método estudio de caso, plantea que el estudio de caso de orden interpretativo “contiene descripciones ricas y densas, sin embargo, difiere del explicativo en que los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos”. (p.228)

Las teorías científicas que más han influenciado en la consolidación de este paradigma han sido el historicismo, la hermenéutica y la fenomenología. Con base a ello, González, citando a Lincoln & Guba (1991), bosqueja algunas características principales del paradigma interpretativo, las cuales posibilitan fundamentar su implementación en esta investigación:

- A) Análisis de los datos de carácter inductivo: el investigador interpretativo



prefiere el análisis inductivo, porque este procedimiento ofrece grandes ventajas para descripción y comprensión de una realidad plural y permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos estudiados.

- B) Relación entre el investigador u observador y lo conocido: la relación y el concepto de interacción y de influencia entre el sujeto cognoscente y el objeto a conocer, para este caso, la escuela.

Por otro lado, también Martínez (2011) esboza algunas características que permiten indicar al paradigma interpretativo como la elección adecuada para abordar la realidad de la memoria histórica en la formación de ciudadanos para la paz en la escuela, las cuales se mencionan a continuación:

- Según este paradigma, existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, existen diversos significados que los sujetos le dan a situaciones de su contexto. La realidad social es así, una realidad construida con base en los marcos de referencia de los actores.
- El paradigma interpretativo no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado.
- No hay posibilidad de establecer conexiones de causa a efecto entre los sucesos debido a la continua interacción mutua que se da entre los hechos sociales y a la multiplicidad de condiciones a las cuales están sometidos.
- La función final de las investigaciones fundadas en el paradigma interpretativo consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de



En concordancia con lo anterior, este paradigma otorga las posibilidades de comprender el papel de la memoria histórica en la escuela actual, partiendo del hecho de la singularidad de los casos y contextos y la complejidad de analizarlos de manera que se pueden entender el papel que tiene y podría tener la memoria histórica en la escuela colombiana del contexto actual en torno a la paz en medio del conflicto. En este paradigma no se pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados alcanzados, sino al inverso, comprender sólo la situación concreta dónde están inmersos los objetos y sujetos a estudiar.

Es por tanto que en esta investigación se pretender hacer un análisis profundo de forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado, posibilidad, en suma, que concede este paradigma. Finalmente vale la pena reafirmar el uso del mismo en este trabajo, ya que permite no sólo entender los objetos en su realidad puntual, sino que además alude a descripciones de tipo cualitativas ancladas al enfoque seleccionado anteriormente y al estudio de caso como método para la materialización de su realización.

### **3.1.3 Método de estudio de caso**

Reconociendo que existen una diversidad de métodos para realizar una investigación, en las próximas líneas nos acercaremos al método estudio de caso que será desde el cual se pondrá en marcha este trabajo, el cual se encuentra en concordancia con el enfoque cualitativo que pretende la misma, su objetivo desde autores como Stake (2005, p.129) es la indagación con relación a un ejemplo, este permite el estudio de la causalidad y posibilita el plasmarse en una teoría, buscando así a la luz de una teoría. Para algunos autores su potencialidad radica en su capacidad para concebir deducciones hipotéticas y orientar la toma de decisiones, generando así hipótesis y descubrimientos con relación a objetos, sujetos e instituciones.

Álvarez (2012), citando a Stake (2005, p. 11), plantea con relación al objetivo general y el paradigma de esta investigación que una de las notas distintivas de este método es la comprensión de la realidad objeto de estudio. “El estudio de casos es el estudio de la



particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Así también, citando a Pérez Serrano (1994) desde una perspectiva interpretativa, afirma que “su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia”(pag.81) como lo es en este caso el del trabajo de la memoria histórica en la escuela en pro de la ciudadanía para la paz; así, volviendo a Álvarez (2012), el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto, parece que está presente en la intencionalidad de la investigación basada en estudios de caso.

Por otro lado, Yin (1998) plantea que el estudio de caso es una investigación empírica enfocada a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto, es decir que el autor hace énfasis en la contextualización del objeto a investigar. Con base a ello, nuevamente Pérez Serrano define al estudio de casos como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (p. 85). Así, para complementar esto, Goode y Hatt, (1976) afirman que el estudio de caso aspira a la visión global de un fenómeno, acotando además que el estudio de caso no es una técnica para recoger datos, sino una forma de ordenarlos.

Sin embargo, cabe preguntarnos ¿cuál es el aporte de este método al estudio de los fenómenos en el campo educativo donde se lleva a cabo esta investigación? Con base a esto Cebreiro López y Fernández Morante (2004, p.665) plantean que su aportación al estudio de los fenómenos educativos se fundamenta en:

1. Énfasis en las observaciones a largo plazo, basadas más en informes descriptivos que en categorías pre-establecidas.
2. Interés por describir la conducta observada, dentro del marco de los hechos circundantes.
3. Una preocupación por la perspectiva de los participantes acerca de los hechos, es decir, cómo construyen su realidad social.

Es pertinente agregar en este punto que hay muchas características que diferencia al estudio



de caso de otros métodos investigativos como la etnografía o la investigación- acción. En este sentido, Álvarez (2012) enuncia algunos a partir de su experiencia investigativa que por su pertinencia se citan a continuación:

1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio.  
El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
2. Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
4. Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.
5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del



proceso investigador seguido.

Además, teniendo en cuenta la autenticidad, controversia contextual y naciente posibilidad del objeto que pretendemos indagar es conveniente abordarlo desde éste método ya que, como plantean Cebreiro López y Fernández Morante, es conveniente desarrollar un estudio de caso “cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan” (Cebreiro López y Fernández Morante 2004, p.667).

Parte de los motivos que nos llevan a elegir este método están anclados a su carácter crítico, analítico en situaciones específicas y revelador en casos concretos, pues como plantea (Rodríguez y otros 1996, p. 95) los estudios de casos pueden apoyarse en estas tres razones:

1. Su *carácter crítico*, es decir, en la medida en que el caso permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio.
2. Su *carácter extremo* o unicidad, pues parte de una situación que tiene un carácter específico y peculiar. Como señala Stake, “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake 2005, p. 11).
3. Finalmente, el *carácter revelador del caso* permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Estos autores sugieren incluso otros criterios complementarios – aunque secundarios a la hora de elegir los casos- , como:

- Facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.
- Existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- Posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.



- Poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio.

Con relación a la utilización de este método en el contexto educativo, Pérez Serrano, citado por Álvarez (1994, pp. 99-102) plantean qué ayuda a desvelar significados profundos y desconocidos, así como a orientar la toma de decisiones en relación a problemáticas educativas, es valioso para informar de realidades educativas complejas, ocultas por la cotidianidad. Tales como las políticas de la memoria enunciadas al inicio de este trabajo o los procesos de recuerdo y olvido con relación al conflicto armado y sus luchas materializadas en la escuela, inclusive desde el plano curricular. Además posibilita entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas, aportando a su vez concreción, intensidad y detalle respecto al tema de estudio, al explorarlo más profundo de una experiencia. También este último plantea que, con relación a la persona, este método aporta valiosas habilidades al proceso formativo como:

1. Adquisición de experiencia en el diagnóstico de problemas concretos.
2. Una comprensión más completa y realista de la realidad.
3. Desarrollo de la capacidad de análisis y de síntesis.
4. Capacidad para pensar de forma lógica y rápida.
5. Integración -interrelación- de conocimientos y vivencias.
6. Motivación.

Es pertinente señalar algunos limitantes que han sido objeto de crítica con relación al método y que también plantean sugerencias a tener en cuenta a la hora de utilizarlo, cómo son la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos de la investigación, la subjetividad del investigador presente a lo largo de la misma o la posibilidad de alterar el modo de vida de los sujetos estudiados, cuestiones que sin embargo no reducen su utilidad o pertinencia para nuestro propósito, delimitándolo para esta investigación al objetivo de comprender el papel de la memoria histórica en las Ciencias Sociales escolares para posibilitar la formación de ciudadanos críticos para la paz, por tal, procederemos a concretar que modalidad del estudio de caso es la más adecuada para el objeto de esta investigación.



Para tal fin, Ragin y Becker (1992), citados por Álvarez, distinguen diferentes formas de enfocar un caso según se consideren como “unidades empíricas o construcciones teóricas, de forma que pueden ser considerados: realidades encontradas o descubiertas, objetos, hechos o convenciones”. Además acota que en oficio de “la disponibilidad de una teoría previa más elaborada por parte del investigador, los casos pueden ser exploratorios, explicativos o descriptivos”. Además, según Yin (1989), los diseños pueden ser de un caso simple o múltiples, encapsulados o holísticos según se utilicen varias o una unidad de análisis.

Por consiguiente se entiende que este estudio de caso con relación al paradigma interpretativo deberá contener descripciones ricas y densas, distintas al desarrollo de categorías conceptuales o la defensa de presupuestos teóricos antes de recoger los datos cómo lo hace el paradigma explicativo (Serrano, 1994) , así atendiendo a la diversas de métodos y miradas, aclaramos la pertinencia de las elegidas.

En este sentido Stake (2005) plantea que hay tres tipos de estudios de caso atendiendo a la finalidad última del mismo:

- **Estudio de caso intrínseco:** casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este supuesto no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque ilustre un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. Yin (1989) se refiere a él como diseño de caso único.
- **Estudio de caso instrumental:** al servicio de la construcción de una teoría. Son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de tal modo que el caso juega un papel secundario, de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se emplea cuando se dispone de varios casos para replicar.
- **Estudio de caso colectivo:** se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente



Es por esto que definiremos nuestro Estudio caso como intrínseco debido a las especificidades del mismo, su valor, características y su relación con el paradigma interpretativo y nuestro objetivo general en la búsqueda de la comprensión del caso concreto a estudiar, que resulta en este sentido un caso en sí de interés, como diría Yin, un caso único, mucho más en el panorama actual de la construcción de una cultura de paz en medio de un conflicto armado.

Al mismo tiempo con relación a los tipos de estudio de caso, este método cuenta con un rumbo, unas pautas que son fundamentales para llevar a cabo la investigación, ya que nos explican con claridad cuál debe ser la ruta a seguir. Reiterativamente resulta importante mencionar que existen diversas miradas, posturas y planteamientos que se pueden realizar con base al estudio de caso como método. Por ende, tomaremos los pasos del estudio de casos desde de Pérez Serrano (1994) & Martínez Bonafé (1990) los cuales, siendo referenciados por Álvarez (2012), proponen la siguiente ruta:

1. Fase pre-activa: para esta fase, se tomarían los fundamentos epistemológicos que encuadran el problema, los objetivos propuestos, todas las investigaciones que se hayan realizado respecto a problema (antecedentes), las técnicas y recursos además del establecimiento de una temporalización aproximada (Álvarez 2012, citando a Serrano p.7)
2. Fase interactiva: esta fase hace referencia al trabajo de campo. Es decir, al diseño metodológico, donde se diseñan las técnicas e instrumentos de aplicación para apostar a la comprensión y el análisis del caso particular, además se suma a ellos todas las evidencias documentales; dicho en otras palabras, se parte a la construcción de un marco teórico que sirva de fundamento al problema planteado, con el fin de comprender lo que desde la teoría se propone respecto a las categorías de análisis. Por tanto, para esta fase se hace indispensable la relación de la teoría con la práctica. Es decir, establecer puntos de análisis que posibiliten la comprensión de ello (p.7), en tal sentido Álvarez & San Fabián (2012) argumentan que “En la fase interactiva la principal preocupación suele ser recoger, reducir y relacionar la información recogida



**Facultad de Educación**

a través de diferentes técnicas: observación participante, entrevista, foros de debate y análisis documental (p.7) esta fase implica al investigador ponerse de cara a la realidad con el fin de determinar la dinámica, los cambios y transformaciones que se van generando en la población

3. Fase post-activa: esta fase hace referencia a la elaboración del informe final o la presentación de los resultados (p.8). En este punto es donde se evidencia la importancia de la investigación y es donde se realizan los análisis desde una postura crítica y reflexiva del problema estudiado.

En la siguiente tabla se resumen las fases que hacen parte de la metodología adoptada para este trabajo con sus respectivas técnicas e instrumentos:

| <b>Fases de la investigación</b> | <b>Técnica</b>  | <b>Instrumento</b>                                       |
|----------------------------------|---|--|
| <b>Fase 1 pre-activa</b>         | Análisis documental   | Rubrica de análisis PIA y diarios de campo               |
| <b>Fase 2 inter-activa</b>       | Entrevista semi-estructurada y KPSI   | Cuestionario, rúbrica para la recolección de información |
| <b>Fase 3 post-activa</b>        | Grupo focal, grupos de discusión, análisis de imágenes, empatía histórica, entrevista | Rubrica, cuestionario, guía de preguntas, ficha, cartas  |

**Tabla 3, Fases de la investigación, Elaboración propia**

### 3.1.4 Técnicas, Instrumentos y estrategias

Como maestros es necesario que constantemente estemos repensando y reconfigurando nuestra práctica, actualizándonos y reflexionando sobre nuestro accionar. Esto a través del método estudio de caso que permite al maestro proponer, diseñar, implementar y llevar a cabo acciones que posibiliten la intervención del contexto donde toda la comunidad educativa



es protagonista, llevando posteriormente al mismo a una reflexión desde la investigación por los resultados de su propuesta, el reconfigurarla y ponerla en marcha nuevamente en busca de alcanzar los objetivos planteados.

Teniendo en cuenta esto se lleva a cabo un diagnóstico para identificar las ideas previas que los estudiantes tienen en torno a conceptos como *conflicto*, *conflicto armado*, *democracia*, *ciudadanía*, *participación*, *política*, *ética*, *historia*, *memoria histórica* y *políticas de la memoria*. Igualmente, sobre el conocimiento y puesta en práctica de la constitución política y demás elementos que se interrelacionan en este trabajo, a través de diálogos informales, conversatorios, grupos focales, entrevistas, juegos de roles, análisis de imágenes, ejercicios analíticos, escriturales, propositivos y argumentativos que permitan dar cuenta de sus ideas previas, sus intereses, avances y retrocesos, opiniones y perspectivas en torno a lo trabajado con relación a los objetivos de esta propuesta.

Para lograr evidenciar el aporte de trabajar la memoria histórica en el aula, en medio de un contexto de conflicto y utilizándola en aras de la paz y la formación de ciudadanos críticos, es necesario construir unas estrategias, técnicas y actividades que den respuesta a los objetivos planteados, con el fin de que sean puestas en marcha desde las diferentes áreas del plan de estudios y que aporten de manera conceptual y metodológica a la investigación.

A continuación, se desarrollan conceptualmente algunas técnicas, estrategias y actividades que se llevan a cabo durante el desarrollo del trabajo en diferentes momentos y cómo estos se integran por medio del estudio de caso a la pregunta por la memoria histórica en la clase de Ciencias Sociales.

Se hace necesario inicialmente plantear una serie de definiciones de lo que son las estrategias, técnicas y actividades. Para esto tomaremos a Latorre y Seco (2013) cuando afirman:

Estrategia: Es casi un tópico recordar que el término “estrategia” procede del ámbito militar, en el que se entendía como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” y, en este sentido, la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de tal manera que se consiguiera la victoria. En este entorno militar los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamadas “tácticas”. (p. 15)



De esta manera la estrategia permite seguir un objetivo determinado. Es por esto que la meta debe estar marcada para que así la estrategia pueda orientar sus acciones de enseñanza y aprendizaje correctamente.

Técnica: Es un conjunto finito de pasos fijos y ordenados, cuya sucesión está prefijada y secuenciada, y su correcta ejecución lleva a una solución segura del problema o de la tarea; por ejemplo, realizar una raíz cuadrada, coser un botón, sumar, multiplicar, integrar, realizar una operación quirúrgica, anudar el zapato, reparar o reemplazar una llanta de un carro, hacer un traje, hacer una cerámica, una derivada, una multiplicación, etc. (p.15)

Esto quiere decir que la técnica se presta como ayuda para realizar la estrategia. Es una de sus partes fundamentales y, por lo tanto, necesaria para dar coherencia y una estructura ordenada al proceso de enseñanza.

Las actividades que realiza el estudiante en el aula y fuera de ella, son estrategias de aprendizaje diseñadas por el profesor para que el estudiante desarrolle habilidades mentales y aprenda contenidos. A través de ellas se desarrollan destrezas y actitudes – e indirectamente Capacidades y Valores – utilizando los contenidos y los métodos de aprendizaje como medios para conseguir los objetivos. Las actividades se realizan mediante la aplicación de métodos de aprendizaje y técnicas metodológicas. (p. 16)

Las actividades serían así acciones más específicas dentro de las técnicas que sirven a su vez a la estrategia y que en conjunto posibilitan la consecución del objetivo educativo planteado. En este sentido algunas de ellas a tener en cuenta en la puesta en marcha del proyecto son las que se explican a continuación.

### **Estrategia del estudio de casos**

Los estudios de casos pueden considerarse como un tipo de investigación metodológica repetida y por ello la mayoría de las veces comparativamente concentrada y diferenciada de personas concretas o de unidades sociales observables (Díaz S., Mendoza V., Porras C., 2011), centrada en interrogantes como ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué?



Esta estrategia permite que a partir de un caso particular como el planteado en un recorte de prensa o simplemente un caso hipotético, se parta para analizar a la luz de la constitución, la historia oficial, o las voces de las víctimas los asuntos referidos a los mecanismos de participación, la reflexión en torno a la ciudadanía, el conflicto armado, su enseñanza y el testimonio.

### **Técnica del debate:**

El debate es una forma de enseñanza para la participación ciudadana y la puesta en escena de otras voces diversas a las de la historia oficial a partir de la deliberación pluralista en el aula. Tiene lugar cuando un tema suscita posiciones contrarias. Cada grupo o individuo se propone defender sus puntos de vista. Exige además conocimientos previos sobre el tema en cuestión, de lo contrario se obtendrá un mero intercambio de argumentos o ideas. El debate es una forma comunicativa que contribuye al desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas (U. Piloto de Colombia, 2004, p. 25).

Con relación a esto Canals (2012) plantea que el debate es una estrategia y/o técnica que permite una participación deliberada y pluralista en el aula, este se hace posible cuando se presentan dos o más posturas diferentes frente a un tema específico, es decir que se trabaje

...desde un punto de vista didáctico, es necesario matizar tanto la forma como la intencionalidad del debate para conseguir que los estudiantes enriquezcan y maticen sus puntos de vista e interioricen actitudes de respeto, cooperación y voluntad de alcanzar acuerdos. (Canals, 2012, p.247)

Para llevar a cabo esta técnica y construir una red conceptual se llevarán a cabo los siguientes pasos:

1. Se indagará por las ideas previas que tienen los y las estudiantes acerca de conceptos como: *democracia, política, ciudadanía, ética, historia, memoria, conflicto armado, políticas de la memoria* y se realizará una explicación acerca de los conceptos trabajados anteriormente.
2. Se trabajarán cada uno de estos conceptos generando el diálogo o debate en torno a

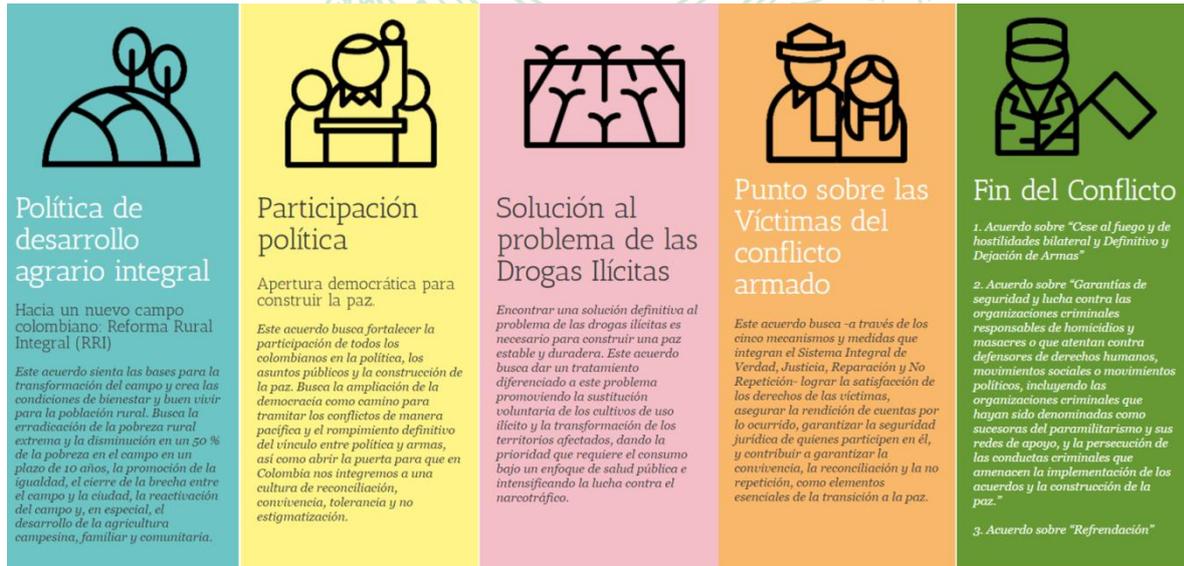
ellos.

3. Se problematizarán los conceptos trabajados.
4. Finalmente se realizarán conclusiones donde den nuevamente una postura frente a lo comprendido a lo largo del debate.

**Los conceptos a trabajar en el debate son:** *democracia, ciudadanía, política, participación, ética, historia, memoria, conflicto armado, políticas de la memoria, guerra y paz.*

El debate es primordial para este trabajo en tanto se convierte en una técnica que directamente plantea una participación directa de los estudiantes con el triángulo M-S-A- promoviendo así, al partir de sus ideas previas, tocarlas, problematizarlas y cuestionarlas, retroalimentando las bases conceptuales y fortaleciendo sus puntos de vista de manera comunicativa y argumentativa, respetuosa y reflexiva.

A continuación, se ejemplifica el material a usarse durante las sesiones de clase que atiendan al reconocimiento del conflicto armado, sus impactos para el país y las iniciativas de paz:



Cartilla acuerdo final entre el Gobierno y las FARC (2016) utilizada para el Philip 6.6

## El cine como estrategia de enseñanza para memoria histórica

El cine es un arte que permite analizar mediante la memoria, tanto individual como colectiva,



una serie de cuestiones que rodean nuestro contexto. Es por ello que educar desde el cine permite interrogarse sobre los gestos, señales, sonidos y puntos de vista que dan los otros sobre un tema específico (Cano, 2004). En esta dirección el cine como estrategia puede ser definido como:

Un fenómeno de gran interés educativo y social. Puede ser considerado como un fenómeno de multitudes, como espectáculo, como canteras de artistas, como negocio que mueve millones, como evasión y como ocupación del tiempo libre, pero también como entorno formativo, como estrategia para aprender y estudiar los cambios de personas e instituciones, el cine puede ser un poderoso instrumento para cambiar los valores sociales. (Cano, 2004, p. 2)

Es en este sentido, el cine puede ser llevado a las aulas como medio de reflexión del pasado y el presente que explica muchos de los hechos que acontecen en la sociedad desde múltiples miradas; aludiendo a una pluralidad de voces, intereses y actores inclusive del conflicto que nos atañe. Es una cultura popular. Por tal motivo, despierta un interés, pues desde muchos puntos de vista es algo divertido. Es de esta manera como los estudiantes aprenden mediante un elemento que es común en el contexto que se desenvuelven, pero que mucho más allá nos permite establecer un acercamiento a las memorias del conflicto armado y la voces de aquellos que lo han padecido tales como las evidenciados en los documentales “Basta ya, Memorias de destierro y olvido” del CNMH.

Es necesario tener en cuenta los siguientes procedimientos para esta estrategia:

1. Delimitar el tema específico con relación a la ciudadanía, la democracia, la política, la historia, la memoria, el conflicto armado, la memoria histórica, las políticas de la memoria, la ética, las formas de participación, la convivencia, la diversidad de opiniones, etc.
2. Indagar el material cinematográfico que se pueda implementar para enseñar y dar cuenta del tema.
3. El cine es un medio de comunicación y, por lo tanto, es



necesario interpretar sus resultados para descubrir qué es lo que nos quiere comunicar. Una película se compone de millones de elementos diferentes que, en su conjunto, forman una narración con posibilidad de múltiples y variados comentarios y reflexiones. Por lo tanto, al terminar la película, los estudiantes deben preguntarse por la película, para eso el docente puede estructurar una serie de interrogantes que pueda llevar al educando a tener una comprensión más amplia del tema que evidenció la filmación.

Esta estrategia se puede llevar a cabo con cintas como “Colombia magia salvaje”, “el páramo”, “la vendedora de rosas” la serie “narcos” o los documentales del CNMH “basta ya” o “no hubo tiempo para la tristeza” las cuales centran su atención en diversas realidades de un territorio en disputa y que permite desde las ciencias sociales, realizar análisis pertinentes sobre temas como la memoria, las víctimas, el testimonio, la historia y el conflicto armado, los actores del mismo o sus intereses, las formas de violencia en el contexto colombiano, o los valores morales y éticos para el ejercicio de la ciudadanía en un contexto de violencia, donde el séptimo arte se convierte en una herramienta, la tecnología en un medio para visualizar realidades en contexto y posibilitar nuevas reflexiones teniendo como eje central la memoria del conflicto armado colombiano.



Imagen tomada de: CNMH, documental “no hubo tiempo para la tristeza”.

Recuperado de:

<http://www.centrodeMemoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/documental.html>

### Técnica análisis de imágenes

Esta es una técnica que permite analizar, desde imágenes, detalles concretos de problemáticas específicas, con relación a esto Anijovich, Rebeca & Mora, Silvia (2010) aclaran que las imágenes proveen una identidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento ya que estimulan la imaginación de quien observa y producen una vinculación espontánea e inmediata entre lo que se observa y lo que ocurre en el mundo externo.

Por otro lado, respecto a lo anteriormente dicho, Valls, R. (1994) plantea que las imágenes pueden llegar a ser de gran utilidad en la enseñanza de la historia y nos brinda algunos elementos pertinentes a la hora de usarlas, cuando dice qué:

Para ello, en primer lugar, el docente debe tener claro que las imágenes, en sus diversos tipos (pintura, fotografías, afiches, caricaturas, etc.), no son simplemente una ilustración, sino un instrumento a partir del cual se puede abordar el estudio de las temáticas históricas. Desde



esta perspectiva, las imágenes se transforman en fuentes de información factibles de ser explotadas desde el punto de vista didáctica en la enseñanza de la historia.

Desde Anijovich, R & Mora, S (2010), se podría pensar en tres funciones básicas de las imágenes, las cuales en la institución educativa pueden implementarse de múltiples maneras y situaciones para realizar una lectura de problemáticas locales, nacionales e internacionales:

*Estimuladora:* una imagen estimula cuando la empleamos para atraer la atención, para provocar sensaciones o sentimientos en relación con un determinado valor o problema, para abrir la exposición sobre un tema nuevo, para explorar ideas previas de los alumnos.

*Informativa:* una imagen funciona de este modo cuando deseamos, por ejemplo, presentar información a través de la observación de fotos de una determinada época, es decir, enseñar sistemas alternativos de representación del mundo real.

*Expresiva:* Una imagen es expresiva, por ejemplo, cuando proponemos un ejercicio de desarrollo de la creatividad María Cortés Carrillo sostiene "que la imagen en sí crea motivación en cualquier persona, y sobre todo dentro del ámbito formal educativo, ya que pocos y pocas docentes utilizan este instrumento para el proceso de enseñanza-aprendizaje. (p. 65-66)

Además, sabemos que, a través de las imágenes, logramos expresar nuestros sentimientos y los que nos transmiten estas.

De esta manera Sánchez, G. (2009) menciona:

Las imágenes han dejado de ser en la actualidad una simple ilustración de un texto o diálogo para convertirse en un gran instrumento que nos ofrece enormes posibilidades en la enseñanza de la historia, en los últimos años, se ha venido desarrollando una amplia variedad de actividades con imágenes en el aula, aprovechando su gran valor para el desarrollo de estrategias de expresión gracias a su capacidad para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor de las mismas, pues finalmente las imágenes aportan múltiples posibilidades a través de las cuales se puede estimular la imaginación y creatividad de los alumnos. (p. 1)



En este sentido, el análisis de imágenes se vincularía al proyecto, a través de una comparación que retrate a través de imágenes, algunos derechos y deberes que tenían los colombianos antes y después de la Constitución del 1991 lo cual permite entender el impacto que tuvo dicha Constitución en la población colombiana, y a su vez como varios asuntos de la Constitución de 1986 quedaron instalados en las mentalidades de los colombianos como, por ejemplo, la religión a nivel educacional y nacional. De otra parte, también resulta importante el análisis de imágenes que permita retratar varias concepciones de democracia que han surgido entre los pensadores de las Ciencias Sociales. Finalmente, es valioso un análisis comparativo de imágenes que retrate la situación de los derechos humanos en Colombia en comparación con otros países, permitiendo que los alumnos perciban históricamente su desarrollo y vulneración en el país y como otros países han logrado tener una mejor vinculación práctica de los mismos. Lo anterior permitirá comprender los factores que han incidido para que el país no haya tenido el mismo desarrollo, instituciones y garantías a la hora de ponerlos en práctica. Se utilizará el siguiente análisis de imágenes en aras de indagar esas miradas, esos procesos de construcción de recuerdos y olvidos, donde el dolor, el perdón, la ira, el arrepentimiento o la desolación se hacen presentes (ver anexo 8).



El pilón (2016) consultada el 12/05/2017 Recuperada de:  
<http://elpilon.com.co/las-diferencias-entre-farc-y-eln/>

**¿Quiénes son, cuándo surgieron y por qué surgieron los grupos armados al margen de la ley en Colombia?**



Fernández (2013) consultada el 12/05/2017 en:

<https://elblogdemiguelfernandez.wordpress.com/2013/05/03/la-masacre-del-salado-la-mayor-matanza-del-paramilitarismo-colombiano/>



Semana (2015) consultada el 12/05/2017 en:

<http://www.semana.com/nacion/articulo/victimas-del-dezplazamiento-dane-unidad-de-victimas-resultados-encuesta/414924-3>

¿Qué es y qué significa la imagen, qué consecuencias trae lo que muestran las imágenes?



G, H (xx) "Colombia, país n1 desplazados (5,8 millones)" Imagen consultada el 12/05/2017 en: <http://armonicosdeconciencia.blogspot.com.co/2012/07/colombia-pais-no1-en-desplazamiento.html>

¿Qué es lo que hay en la imagen? ¿Alguna vez has visto algo así? ¿Dónde lo has visto y por qué crees que pasa?



Cancillería de la nación (2014) imagen consultada el 12/05/2017 en: <http://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/2014-05-25/9189>

¿Podrías describir la imagen y lo que representa ese acto para la consecución de la paz?

¿Qué papel le asignas a la educación en todo esto?

### Técnica del juego de roles:

En busca de posibilitar procesos que permitan que los estudiantes sientan, vivan y transmitan empatía histórica con relación al tema, es pertinente trabajar la técnica del juego de roles, donde ellos pueden adquirir posturas y responsabilidades de víctimas, victimarios, actores del Estado y ponerlos en un contexto permitiendo otro tipo de reflexiones que pasen por el sentir, el pensar y el actuar. Así, Vásquez, M., Santacruz, A., Cuical E & Chingud, L (2014) plantean:



**Facultad de Educación**

La técnica juego de roles es una didáctica activa que genera un aprendizaje significativo y trascendente en los estudiantes, logrando que se involucren, comprometan y reflexionen sobre los roles que adoptan y la historia que representan. De esta forma se desarrolla el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la innovación y la creatividad en cada niño. (p. 4)

También se refiere a esto Rico, D. (2013) al plantear su relación con la comprensión de un fenómeno complejo y confuso como el aquí evidenciado. Con base a ello el autor dice:

Esta técnica es útil para manejar aspectos o temas difíciles en los que es necesario tomar diferentes posiciones para su mejor comprensión. Consiste en la representación espontánea de una situación real o hipotética para mostrar un problema o información relevante a los contenidos del curso. Cada alumno representa un papel, pero también pueden intercambiar los roles que interpretan. De este modo pueden abordar la problemática desde diferentes perspectivas y comprender las diversas interpretaciones de una misma realidad. (p. 28)

La participación de los alumnos no tiene que seguir un guion específico, pero es importante una delimitación y una planeación previa a la puesta en práctica del ejercicio. De igual modo, permite que los estudiantes se involucren, se comprometan y reflexionen sobre los roles que adoptan y la historia que representa.

Esta técnica es importante en el proyecto en tanto asigna responsabilidades y puntos de vista, roles a los estudiantes a través de los cuales pueden reflexionar sobre la realidad social desde una mirada diferente que permite a su vez fortalecer los principios de convivencia al ponerlos en el lugar del otro. Además, los hace partícipes y protagonistas en la construcción de sus propias reflexiones, involucrándose en la construcción de los valores de la tolerancia, solidaridad, paz y respeto de los derechos humanos que apunten a la convivencia como pilares para interactuar en sociedad.

Para ello se acudirá a la realización de obras de teatro, cartas y casos, situaciones problemáticas que permitan posicionar al sujeto fuera de sí, para ser y sentir desde los otros teniendo, como eje los temas de historia, memoria, conflicto, ciudadanía y paz (ver anexo 7).



**Técnica Análisis de Fuentes Textuales:**

Esta es una técnica que presenta los pasos del análisis de fuentes textuales llevado al aula de clase de Ciencias Sociales. Técnica que tiene como objetivo analizar diferentes tipos de documentos escritos (autobiografías, artículos de prensa, crónicas, relatos y testamentos) con el fin de valorar el tipo de información que aporta y el punto de vista de su autor. Esta técnica de análisis de fuentes históricas es presentada por medio de unas etapas con un orden lógico para lograr un objetivo específico, para comprender sus partes logrando así extraer información de esta.

Partiendo de que el análisis de una fuente textual llevada al aula proporciona diferentes capacidades y comprensiones sobre el quehacer del historiador, se presentan aquí los pasos que se deben seguir, tareas del estudiante, para adquirir las diferentes capacidades de análisis:

Según Hernández, X. (2007), el docente debe proponer a los alumnos analizar un texto y guiarlos en esta tarea para que ellos puedan:

- Identificar el tipo de documento (memorias crónicas artículos periodísticos, etc.)
- Localizar de forma aproximada dónde fue escrito y cuándo (localización espaciotemporal)
- Resumen del contenido (qué explica o describe)
- Extraer las aportaciones del propio documento (datos novedosos, originales o sorprendentes)
- Identificar quién es el autor o autores del texto (quiénes son y quiénes se suponen que pueden ser)
- Establecer la fiabilidad del documento (verosimilitud de lo que explica, ponderación, realismo, exageraciones), establecer si el autor es testigo directo y tratar de identificar sus opiniones, tendencias, o intereses situación histórica - geográfica: a qué contexto histórico-geográfico se refiere el documento.

Esta técnica se vincula al trabajo sobre la memoria histórica en la escuela en la medida que la lectura y el análisis de fuentes textuales permite el conocimiento y la comprensión en el devenir histórico de sucesos que tienen consecuencias en el presente. Tal es la Declaración de



los Derechos Humanos, la Constitución política o el conflicto armado mismo, donde se encuentran voces que requieren ser escuchadas y cómo, por ejemplo, podemos con esas herramientas hacer una lectura crítica del presente y las relaciones simultáneas que se dan en el espacio. Por ejemplo, a partir de una noticia, una biografía, una crónica o un relato se puede, a la luz de los derechos humanos y la constitución política, los archivos y los testimonios de las víctimas, escribir y realizar reflexiones en torno a la situación y cómo con esas herramientas podríamos intervenirlas o haberlas intervenido, lo cual permitiría pensar de manera crítico-reflexiva en la participación política y el ejercicio de la ciudadanía desde diferentes espacios como el barrio, la escuela, el hogar, utilizando para esto el análisis de las fuentes históricas y su aportes a la comprensión de la realidad social del contexto.

### **Técnica de la entrevista**

La entrevista es una conversación que tiene como finalidad recoger información. Razón por la cual existen diversos tipos: las hay laborales, de investigación, informativas y de personalidad. Una característica propia de la entrevista es que esta se puede dar cuando existe un entrevistador y un entrevistado, donde el primero es el que le da el sentido a la conversación, pues es él quien plantea preguntas específicas para poder recopilar información según el tema o los objetivos establecidos para la misma, y el segundo es el que a través de la oralidad propicia información, ya sea de una experiencia personal o temas de conocimiento.

Por lo anterior, un significativo número de datos que se han publicado en Ciencias Sociales provienen de las entrevistas, ya que es un instrumento que permite obtener información en contexto. Teniendo en cuenta que las fuentes orales son fundamentales para la documentación y el estudio de la historia de los sujetos que vivieron, la obtención de información a través de las entrevistas a personas próximas que vivieron este periodo es una actividad adecuada e importante para indagar la voz de maestros y alumnos, además para que el alumnado conozca de primera mano los hechos y valore las vivencias históricas.

Barela, Miguez, & García (2004) enuncian la importancia de la entrevista de historia oral; al igual que Ronal Grile, quien retomado por Graciela de Garay (2010), define la entrevista de



historia oral como “narrativa”, así se dice que es “conversacional por la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador y narrativa por la forma de exposición – el que se cuenta, relata o narra una historia” (p.86).

Este mismo autor argumenta que “definir la entrevista de historia oral como una narrativa conversacional implica reconocerla además como un acto comunicativo y como tal representa un hecho controversial donde existe un margen de respuesta que supera las simples preguntas de confirmación y aclaración” (p. 87).

Además en este mismo orden de ideas, los autores antes citados, coinciden en articular que la entrevista es crucial en la historia oral, mucho más en el trabajo para la memoria histórica que busca recuperar voces, recuerdos y olvidos Liliana Barela, Mercedes Miguez y Luis García Conde (2004) nos agregan algo a la definición de entrevista: “La entrevista es el punto crucial de un trabajo de historia oral, es ese espacio de encuentro entre entrevistado y entrevistador, donde en conjunto construyen el documento” (p.19). Es pertinente tener en cuenta que si bien los autores que presentan esta técnica no definen concretamente lo que es la historia oral, Hernández, X (2002) nos dice que “cualquier persona es testigo de su tiempo y puede aportar información valiosa sobre el mismo; la memoria individual es, a fin de cuentas, una fuente primaria” (p.156). Además, para complementar ello, Barela, Miguez & García (2004) plantean que “la historia oral es particularmente adecuada como práctica educativa. Toda comunidad tiene su historia y contiene una polifacética realidad cultural, de trabajo, de vida familiar, relaciones económicas y sociales, etc., susceptible de ser rescatada, elaborada y representada (p.27). Así, es totalmente pertinente recurrir a ella en un trabajo que ahonda en la memoria histórica como parte de su objeto a estudiar y trabajar, mucho más en la realidad contextual del país y las necesidades de la escuela actual, que requiere de la reconstrucción de un pasado y una proyección de un futuro que tenga en cuenta el aporte de las Ciencias Sociales a la construcción de la paz, y para ello debemos conocer desde las fuentes, incluso orales, nuestra historia. En tal sentido Barrios, S., Rodríguez, L y Maffini, A. (2009) nos afirman que “la propuesta de la historia oral para el rescate de la memoria y la reconstrucción del pasado, además de acercar a profesores y alumnos a las fuentes primarias de la historia local y regional, les permite reconocer en aquellos objetos que tengan en sus hogares, así como el que puede rescatar en la comunidad, al pasado que forjó su identidad”



(p. 4).

Finalmente, teniendo en cuenta un artículo publicado por la revista Clío, N° 3, (2002), se puntualizan a continuación algunas pautas, pasos y sugerencias para tener en cuenta en la realización de una entrevista o para un ejercicio de narración oral, anclado a la memoria histórica con base a los trabajos de Fraser (2001) y Mangini (1997).

### **Historia oral: cómo preparar y realizar entrevistas.**

La historia oral utiliza la entrevista, registrada a menudo con sistemas de audio o vídeo, como instrumento para acercarnos al pasado reciente. Los testimonios orales han adquirido más tarde que otras fuentes históricas validez y categoría de documentos para investigar el pasado. Historiadores anglosajones e italianos fueron los primeros en utilizar fuentes orales para indagar temas como la conquista del Oeste, la historia social o el recuerdo del fascismo. En España la historia oral inició su andadura con la recopilación de testimonios sobre la Segunda República y la Guerra Civil, con el fin de recuperar la memoria histórica. En tal sentido fue emblemática *Blood of Spain* de Ronald Fraser (1979), una historia oral de la Guerra Civil publicada aquí con el explícito título *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros*.

A menudo, el objetivo declarado de muchos investigadores es dar la palabra a quienes no tienen voz para rescatar del pasado la experiencia de mayorías silenciosas o silenciadas, pues las élites (políticas, económicas e intelectuales) han tenido más oportunidades para manifestar ideas y legar testimonios. En este aspecto, las fuentes orales son muy útiles para investigar la historia familiar en la medida en que ofrecen vivencias de gente corriente.

En su artículo titulado “*la historia oral: cómo preparar y realizar entrevistas*” el bachillerato sabuco (2002) publica algunas normas a tener en cuenta en la realización de la entrevista, las cuales se citan a continuación por su pertinencia y estructura:

Consulado el 12/05/2017 en

<http://bachiller.sabuco.com/historia/historiaoral.htm>

#### **Diez normas a seguir:**

1. Es óptimo que la entrevista se realice privadamente y reúna solo al entrevistador y



al entrevistado. La presencia de otras personas puede distorsionar el relato.

2. Una entrevista no es un diálogo y las intervenciones propias deben limitarse a conducir la narración. No se trata de mostrar los conocimientos del investigador, sino de conseguir información.

3. Es mejor empezar con preguntas fáciles, que no planteen controversia y den confianza al informante. Las cuestiones percibidas como comprometidas deben formularse cuando se considere oportuno según evolucione la entrevista.

4. Es aconsejable iniciarla con preguntas breves, una sola cada vez y evitar las que pueden responderse con un sí o no.

5. No se debe interrumpir una buena historia para hacer otra pregunta cuando la información sea valiosa y pertinente.

6. Si la persona entrevistada se desvía del tema y su relato pierde interés, debemos intervenir para que vuelva al tema principal (“antes de continuar, desearía saber...”).

7. Debemos establecer en qué aspectos la persona entrevistada fue testimonio presencial (y por tanto, su información es de primera mano) y en qué otros habla de oídas.

8. No deben cuestionarse los detalles que nos proporcione, aunque estos no concuerden con nuestros datos. Si la versión obtenida es muy diferente de la conocida, podemos intentar plantear este problema de manera indirecta (“yo tenía entendido que...”), con el fin de aclarar las contradicciones, pero sin presionar.

9. La entrevista no debe prolongarse más allá de un tiempo razonable en función de la empatía que tengamos con el interlocutor.

10. La información obtenida debe verificarse con otras fuentes. Hay que decidir qué información adicional deseamos y concertar eventualmente nuevas entrevistas. Generalmente, hay aspectos que requieren ser abordados de nuevo, pues han quedado sólo apuntados.

### **Grabar o no grabar.**

A veces no es aconsejable registrar la entrevista, pues la cámara o la grabadora coartan a la persona entrevistada, que se muestra desconfiada y parca en las respuestas. En caso de grabarla, es importante observar el contador del vídeo o grabadora cuando el entrevistado



**Facultad de Educación**

explica temas de interés. Ello permite saber en qué posición aproximada se halla la información que nos interesa de las cintas de vídeo o audio. Asimismo, debe identificarse la cinta lo antes posible (nombre, fecha, lugar, duración y tema).

Además de ello nos sugiere alguna memoria básica que podemos trabajar más que en su utilización, en su enseñanza a los estudiantes para motivarlos a realizar una como posibilidad de acercarnos a la memoria a las voces que hablan sobre la guerra, la paz, los recuerdos y olvidos:

Además de ello, para facilitar su proceso de análisis, la siguiente rúbrica será utilizada para trabajar, evaluar y socializar la experiencia con la realización de la misma (ver anexo 6) tomada dentro del aula virtual del proyecto Hormiga del Blog Moodle (2013), del *curso manejando proyectos en el aula*:

Recuperado de <http://www.proyectohormiga.org/moodle/mod/page/view.php?id=212>

Fecha de consulta: 28/10/2016

| CATEGORIAS                      | MUY ALTO<br>(10-9)   | ALTO<br>(8-7)   | MEDIO<br>(6)  | BAJO<br>(5)   |
|---------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Preparando la Entrevista</b> | El estudiante se presenta, explica por qué quiere entrevistar a la persona y pide permiso para establecer una cita para la entrevista. | El estudiante se presenta y pide permiso para establecer una cita para la entrevista, pero necesita un recordatorio para que explique por qué quiere hacer la entrevista. | El estudiante pide permiso para establecer una cita para la entrevista, pero necesita recordatorios para presentarse y decir por qué quiere entrevistar a la persona. | El estudiante necesita ayuda en todos los aspectos de la preparación de una entrevista. |
| <b>Preparación y</b>            | Antes de la  | Antes de la   | Antes de la   | El estudiante   |



|  |   |  |  |   |
|--|---|--|--|---|
| <b>selección del entrevistado</b>                              | entrevista, el estudiante preparó varias preguntas profundas y preguntas basadas en hechos.   | entrevista, el estudiante preparó un par de preguntas profundas y varias preguntas basadas en hechos.  | entrevista, el estudiante preparó varias preguntas basadas en hechos.                          | no preparó ninguna pregunta antes de la entrevista.                                       |
| <b>Formato y Edición</b>                                       | El estudiante editó y organizó la transcripción de una forma que significativamente mejora el flujo de información.   | El estudiante editó y organizó la transcripción de una forma que mejora el flujo de información.   | El estudiante editó y organizó la transcripción, pero el flujo de información no fue mejorado. | El estudiante no editó ni organizó la transcripción de la información.                    |
| <b>Conocimiento Ganado con relación a la memoria histórica</b> | El estudiante puede con precisión contestar varias preguntas sobre la persona entrevistada y puede decir como esta entrevista se relaciona al material estudiado en | El estudiante puede con precisión contestar algunas preguntas sobre la persona entrevistada y puede decir como esta entrevista se relaciona al material estudiado en | El estudiante puede con precisión contestar algunas preguntas sobre la persona entrevistada.   | El estudiante no puede con precisión contestar preguntas sobre la persona que entrevistó. |



|                                | clase.   | clase.  |   |   |
|--------------------------------|--|---|---|---|
| <b>Etiquetar Participantes</b> | El estudiante escribió la fecha, el lugar de la entrevista, el nombre completo de la persona entrevistada y puso el nombre de la misma en la cinta de vídeo, de audio o en el reporte. | El estudiante incluyó la fecha, el lugar de la entrevista y el nombre completo de la persona entrevistada en la cinta de vídeo, de audio o en el reporte. | El estudiante incluye la fecha de la entrevista y el nombre completo de la persona entrevistada en la cinta de vídeo, de audio o en el reporte. | El estudiante olvidó poner la fecha de la entrevista o el nombre de la persona entrevistada en la cinta de vídeo, de audio o en el reporte. |

### Técnica Grupos Focales

Dentro de la implementación de esta propuesta se hace pertinente la realización de grupos focales que respondan a la necesidad de recuperar información cualitativa aportando profundidad y datos para la comprensión del contexto. De esta manera, daremos cuenta si el plan de acción proyectado da resultado o debe re-direccionarse dada, como plantea Mella (2000), una disminución entre expectativas y actualidad en torno al proyecto. Así estos grupos son focalizados, es decir, agrupados con un propósito bien definido. En este caso, el indagar desde la historia del conflicto armado el papel de la memoria histórica y los aportes de esta a la ciudadanía para la paz en el aula; así el investigador define cuáles son los interrogantes para ser analizados y quién conforma los grupos, caso concreto los grados 9 y 10 de las instituciones anteriormente mencionadas y, en la misma línea del autor, más que observar conductas, se busca crear conversaciones centradas, dirigidas, las cuales puedan ocurrir o no en el mundo real; tomando pertinencia en el contexto cómo la concerniente a los diálogos de paz en el contexto colombiano, del gobierno con las FARC –EP. De esta manera



se entiende que los grupos focales son principalmente grupos de discusión colectiva (2000, p.6) donde una de sus características es otra forma de entrevista con el uso de una discusión grupal que busca generar datos. Esta técnica se presenta con gran fuerza para la implementación de esta investigación pues busca rescatar las voces, opiniones y percepciones del grupo con relación a un tema concreto donde se posibilitan nuevas miradas, perspectivas y construcciones desde la subjetividad. En este sentido Mello (2000) argumenta:

Durante las discusiones en un grupo focal se puede aprender mucho acerca del rango de experiencias y opiniones que existen en el grupo, pero no se puede aprender mucho acerca de cada individuo en particular, al mismo tiempo que la cantidad de datos que uno obtiene desde cada individuo participante será necesariamente limitada. Así, una diferencia importante entre la entrevista individual y la grupal como es el caso del grupo focal, es la cantidad de información que se provee acerca de cada entrevistado. Incluso la entrevista individual más breve generará más datos acerca de aquella persona de lo que se obtiene acerca de la persona en cuestión inmersa en una entrevista grupal como él es grupo focal.

En este orden de ideas podemos entender que los grupos focales son ante todo una técnica de investigación cualitativa donde la discusión grupal se utiliza, como dice Mello, en un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes. Así Mello (2009), citando a Morgan (1998), argumenta que los grupos focales se planifican en base a tres elementos constitutivos de toda investigación cualitativa que son: exploración y descubrimiento, contexto y profundidad e interpretación. Explicándoles de la siguiente manera:

- Exploración y descubrimiento: los métodos cualitativos son muy útiles cuando se trata de explorar y descubrir. Los grupos focales en este contexto son usados frecuentemente para aprender sobre opiniones o comportamientos de la gente acerca de lo cual se sabe muy poco o nada. Partiendo del hecho que el grupo puede llevar a cabo una conversación en torno a lo que interesa a sus miembros, es posible iniciar una exploración acerca de un tema a pesar de que se sabe muy poco respecto de sus características.
- Contexto y profundidad: estas dos dimensiones son centrales para comprender el trasfondo que existe detrás de las actitudes de la gente. Los grupos focales llegan a estas dimensiones a través de impulsar en los participantes el deseo de investigar las



modalidades y formas mediante las cuales ellos son, al mismo tiempo, semejantes y diferentes unos a otros. Los métodos cualitativos en general nos permiten llegar a esta comprensión de por qué las cosas son como son y la dinámica que implica su acontecer.

- Interpretación: en los grupos focales los participantes tratarán de entenderse mutuamente, y al mismo tiempo los investigadores deberán tratar de comprender por qué dos personas que provienen de contextos tan similares piensan sin embargo tan distinto, así como dos personas que provienen de contextos diferentes piensan sin embargo en forma similar. Estas mismas interrogantes harán que los participantes traten de entenderse mutuamente, lo cual no quiere en todo caso decir que terminarán pensando en forma similar.

Este autor, si bien plantea esta técnica desde el contexto chileno, exalta el valor de reafirmar su carácter social y no individual. Axioma que se acomoda a nuestro contexto, especialmente porque es el grupo focal el que creará las condiciones para conocer diversos pensamientos sobre el tema y compararlos entre los participantes. En dicha discusión dinámica los estudiantes harán el trabajo de exploración, descubrimiento en dimensiones de contexto y profundidad desde las cuales generarán sus propias interpretaciones sobre temas como memoria histórica, conflicto armado, paz, guerra, ciudadanía crítica o democracia.

Es así como finalmente en concordancia con Mella (2000) se plantea que para llevar a cabo un grupo focal se deben tener en cuenta las siguientes decisiones:

- 1) Definir el propósito del estudio o proyecto
- 2) identificar el rol del patrocinador o contratante del grupo focal
- 3) identificar recursos humanos para el grupo focal de manera que permita realizar una actividad investigativa con propósito social
- 4) definir un cronograma inicial del grupo focal
- 5) determinar quiénes serán los participantes en el grupo focal
- 6) escribir las preguntas para la guía de discusión del grupo focal
- 7) desarrollar un plan de reclutamiento de participantes
- 8) definir local, fechas y tiempos para las sesiones
- 9) diseñar el plan de análisis
- 10) especificar los elementos del informe final. El personal que participará en el grupo focal



incluye al menos un investigador y el patrocinador del estudio o proyecto.

Con este panorama, se llevará a cabo la realización del mismo, en función de la memoria histórica en el aula, desde las voces, percepciones, opiniones y cuestionamientos propios de la diversidad del aula.

A continuación se evidencia la ficha a tener en cuenta para este ejercicio, tomada del grupo Educarchile (ver anexo 5).

**Ficha grupo focal:**

**Objetivos**

|                         |  |
|-------------------------|--|
| Objetivos investigación |  |
|                         |  |
| Objetivo Grupo Focal    |  |
|                         |  |

**Identificación del moderador**

|                   |  |
|-------------------|--|
| Nombre moderador  |  |
|                   |  |
| Nombre Observador |  |
|                   |  |





|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**Preguntas**

|  |
|--|
| Preguntas Estímulo   |
| 1. ¿Qué opina de la guerra y de la paz?  |
| 2. ¿Cuál es la importancia de la tierra en estos acuerdos?   |
| 3. ¿Y qué pasa con las víctimas en él?   |
| 4. ¿Por qué el mecanismo es el plebiscito? ¿Qué opinas de esto?  |
| 5. Para ti ¿quién es una víctima del conflicto armado?   |
| 6. Te has llegado a sentir una víctima ¿Cómo? ¿Por qué?  |
| 7. Para ti qué es la justicia  |
| 8. Qué piensas del perdón  |
| 9. ¿Consideras posible la paz? ¿Cuál sería tu aporte?  |
| 10. Ahora ¿qué opinas del olvido, la memoria, el recuerdo y la paz, la ciudadanía y la política en tu día a día? |

**Pauta de chequeo (Evaluación)**

|                        |  |
|------------------------|--|
| Evaluación Grupo Focal |  |
|------------------------|--|



|   |  |
|---|--|
| 1. Lugar adecuado en tamaño y acústica  |  |
| 2. Lugar neutral de acuerdo a los objetivos del Grupo focal                       |  |
| 3. Asistentes sentados en U en la sala  |  |
| 4. Moderador respeta tiempo para que los participantes desarrollen cada tema      |  |
| 5. Moderador escucha y utiliza la información que está siendo entregada           |  |
| 6. Se cumplen los objetivos planteados para esta reunión                          |  |
| 7. Explicita en un comienzo objetivos y metodología de la reunión a participantes |  |
| 8. Permite que todos participen   |  |
| 9. Reunión entre 60 y 120 minutos   |  |
| 10. Registro de la información (grabadora o filmadora)                            |  |

### **Análisis Documental**

1 8 0 3

Para conocer e identificar el papel de las personas clave en el objeto de estudio, o en este caso concreto del papel de la memoria en la clase de Ciencias Sociales y el entramado curricular escolar hoy, se hace pertinente buscar una técnica que pueda clasificar los documentos para su lectura y análisis, estableciendo diferencias y similitudes. Por ello utilizaremos la técnica del análisis documental, la cual Castillo (2004) define como un conjunto de operaciones



encaminadas a representar un documento y su contenido bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad de posibilitar su recuperación posterior e identificarlo. Además, en este sentido el autor también plantea que es una operación intelectual que da lugar a un subproducto o documento secundario que actúa como intermediario o instrumento de búsqueda obligado entre el documento original y el usuario que solicita información (Castillo 2004, p. 26). En este sentido, debe realizarse un proceso de interpretación y análisis de la información contenida en los documentos, para luego sintetizarlos. En este caso trabajaremos con documentos como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), las mallas curriculares y los diarios de campo para indagar el papel de la memoria desde la propuesta curricular institucional en el contexto actual. Es pertinente tener en cuenta que, como lo menciona Castillo (2004), en esta técnica se da un triple proceso:

- 1) Un proceso de comunicación, ya que posibilita y permite la recuperación de información para transmitirla.
- 2) Un proceso de transformación, en el que un documento primario sometido a las operaciones de análisis se convierte en otro documento secundario de más fácil acceso y difusión.
- 3) Además de un proceso analítico-sintético, porque la información es estudiada, interpretada y sintetizada minuciosamente para dar lugar a un nuevo documento que lo representa de modo abreviado pero preciso. (2004, pág. 1)

Su finalidad en la misma línea argumental será la transformación de los documentos originales en otros, secundarios por así decirlo, que sean insumos de trabajo; gracias a los cuales se hace posible la recuperación y difusión de documentos originales. Toda la información registrada puede ser objeto de análisis documental, desde una obra musical, una imagen de video, una fotografía, una página web, una clase de Ciencias Sociales, un microcurrículo, una malla curricular, un PEI, un proyecto transversal, una noticia de prensa, un reportaje de revista, una fotografía, etc. Como plantea Castillo, el análisis documental “representa la información de un documento en un registro estructurado, reduce todos los datos descriptivos físicos y de contenido en un esquema inequívoco” (Castillo, 2004, pág. 7) Así posibilita utilizarlo en nuestro análisis en aras de indagar el papel que ocupa desde los documentos institucionales y prácticas educativas la memoria histórica en el contexto de paz



o tránsito a ella en medio del conflicto.

Para cerrar, es pertinente acotar que existe un camino a seguir o unas pautas en la ruta para llevar a cabo esta técnica. En este sentido, Sandoval (1996) afirma que el análisis documental se desarrolla en cinco etapas. A saber:

- En la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles.
- En la segunda, se hace una clasificación de los documentos identificados.
- En la tercera, se hace una selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación.
- En la cuarta, se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis y consignarlos en "memos" o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo. (Sandoval, 1996)

Finalmente, en el quinto paso, se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, ya no sobre la totalidad del contenido de cada uno, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre la realidad humana analizada.” (1996, p.138)

En este caso, se utiliza el formato de diario de campo (ver anexo 4) y la rúbrica (ver anexo 3) para analizar los documentos institucionales, y la práctica docente. Ambos tomados del curso Didáctica de las Ciencias Sociales a cargo de la profesora Astrid Sánchez en su versión 2013-2:

|  |           |           |  |
|--|-----------|-----------|--|
| <b>Marque con una X si dicho Plan de Área cuenta con los siguientes componentes:</b> |           |           |  |
| <b>COMPONENTE N ° 1. CARACTERIZACIÓN</b>   |           |           |  |
|  | <b>Si</b> | <b>No</b> | <b>Observaciones. (Describe brevemente qué se encuentra en este apartado).</b> |



|   |  |   |       |
|---|--|---|-------|
|   |  |   |       |
| Identificación.                                   |  |   |       |
| Tabla de contenido                                |  |   |       |
| Introducción                                      |  |   |       |
| Justificación                                     |  |   |       |
| Fundamentación<br>(Legal, pedagógica y didáctica) |  |   |       |
| Diagnóstico del área en la I.E                    |  |   |       |
| <b>COMPONENTE NO 2: MALLA CURRICULAR</b>          |  |   |       |
| Grado y período académico                         |  |   |       |
| Eje curricular n°                                 |  |   |       |
| Título  |  |   |       |
| Disciplina social relevante                       |  |   |       |
| Tiempo estimado para su ejecución                 |  |   |       |
| Intencionalidad                                   |  |   |       |
| Pregunta problematizadora                         |  |   |       |
| Los contenidos y los estándares de competencia    |  |   |       |
| Metodología                                       |  | 1 | 8 0 3 |
| Procedimientos y criterios para evaluar           |  |   |       |

- b. Después de revisar el plan de área, proceda a realizar un **análisis amplio** de lo encontrado allí. ¿Qué tipo de reflexiones le suscita? ¿A qué tipo de conclusiones puede llegar?



| <b>DÍARIO DE CAMPO</b>               |   |        |     |
|--------------------------------------|---|--------|-----|
| <b>Fecha: 18/09/2016</b>             |   | Nº     | 4-8 |
| <b>Hora de inicio y finalización</b> | 4 horas de clase  |        |     |
| <b>Institución Educativa:</b>        | Jornada:  | Grado: |     |
| <b>Descripción de escenario</b>      |   |        |     |
| <b>Contenidos de enseñanza</b>       |   |        |     |
| <b>Propósito</b>                     |   |        |     |
| <b>Actividades</b>                   |   |        |     |
| <b>Cuadro Descriptivo</b>            | <b>Memos (expresiones y actitudes de profesores y estudiantes de lo que sucede en la clase)</b> |        |     |
|                                      |   |        |     |
| <b>Cuadro Interpretativo</b>         | 1 8 0 3   |        |     |
|                                      |   |        |     |



### **3.2 POBLACIÓN**

Para la realización de esta investigación focalizaremos nuestra mirada en las Instituciones Tulio Ospina, institución oficial del municipio de Medellín y el Colegio Divino Salvador, institución privada de carácter confesional-confesante ubicada en el municipio de la Estrella.

Una vez indicados los centros educativos en donde se implementa la propuesta, es importante aclarar que la institución Educativa Tulio Ospina presta el servicio educativo en los niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Académica y Media Técnica y posee aproximadamente 870 estudiantes y 32 docentes. Mientras que el Colegio Divino Salvador del municipio de la Estrella posee alrededor de 462 estudiantes y 22 maestros. En ambas instituciones por Decreto ministerial de 1984 se integraron las áreas de Ciencias Sociales y así la historia paso a un segundo plano. Contexto en el cual nos preguntamos por el papel de la memoria histórica dentro de esa integración, como aporte a la ciudadanía para la paz en el contexto actual colombiano. En ambas instituciones se cuenta con 4 horas de Ciencias Sociales semanales en el grado 9 y 2 horas en los demás grados. En las mismas se trabaja con relación a los lineamientos curriculares (1998) y los estándares básicos en competencias (2006) del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por tanto la evaluación es por competencias. Allí queremos indagar el papel de la memoria y su contribución desde las Ciencias Sociales al contexto de paz. La paz en el contexto educativo que se encuentra anclada a la Ley 1732 de 2014 por la cual se reglamenta la cátedra de la paz en todas las instituciones, donde los temas de conflicto, memoria y paz son ejes articuladores además de tópicos a trabajar de manera obligatoria pero que, sin embargo, no poseen un papel visible en el entramado curricular institucional y las prácticas de enseñanza. No obstante, es en este marco, pero más allá de la cátedra, directamente desde el área de Ciencias Sociales, donde cobra sentido nuestra pregunta de investigación por el papel de la memoria histórica en la clase de Ciencias Sociales en la escuela, para allí aportar a la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la paz. Es en este plano dónde se direcciona del proceso y análisis en la práctica profesional en los grados 9 y 10 en el área de Ciencias Sociales. Grados con 45 estudiantes por grupo en el sector público y 25 en el privado. Teniendo así en cuenta una población de aproximadamente 90 estudiantes en los grados abordados en ambas realidades. Además de ello se toma como población a maestros del área de Ciencias Sociales



y directivos docentes para analizar su percepción sobre el aporte de la memoria en el contexto actual colombiano, brindando así aportes significativos a la investigación.

### **3.3 MUESTRA**

A una porción representativa de una determinada población le llamaremos muestra. En este caso la población escolar está integrando docentes y directivas. Se recurre así al muestreo como la herramienta para determinar qué porción de la realidad será objeto de estudio. En ellos nos centraremos en el muestreo aleatorio donde todos los elementos que lo componen tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Allí serán seleccionados de forma azarosa por medio de signos aleatorios.

Teniendo en cuenta que existen distintas formas de realizar el muestreo aleatorio, nos limitaremos al muestreo aleatorio simple, entendido como un método simple que se caracteriza por la extracción de los individuos de una lista de forma casual. Parte de las ventajas del mismo es la facilidad para construir la muestra, donde a partir de la población cada sujeto tiene igualdad de posibilidades de ser seleccionado. Así una de sus características es la representatividad de la población, la cual permite hacer generalizaciones a partir de los resultados de la muestra con respecto a la población.

Es fundamental para esta investigación determinar la importancia de todos los participantes, ya que desde el método elegido se busca la participación activa de alumnos y docentes para, desde esa interacción constante, analizar el porqué de la problemática planteada, validar o refutar la hipótesis planteada y las miras a sus posibles soluciones. Así, para lograr una mayor efectividad al analizar los resultados es pertinente delimitar la población en la cual se realiza la intervención, así, de manera intencionada por el grupo y las temáticas a trabajar, se realiza la aplicación de las técnicas de investigación en un grado 9 del Tulio Ospina y un décimo del Colegio Divino Salvador. Así delimitando a 50 estudiantes concretamente y dos docentes de las respectivas instituciones educativas. También se buscará desde algunos maestros del área la posibilidad de recolectar información que permita analizar cómo se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales la utilización o no utilización de la memoria histórica y su importancia para la formación de ciudadanos críticos para la paz



en el contexto actual colombiano; además de algunos directivos docentes desde su papel en el PEI, los planes de área y demás proyectos transversales a nivel institucional de miras al problema o necesidad ministerial de la “catedratización de la paz” .

| Instituciones                  | Población                     | Muestra                                  |
|--------------------------------|-------------------------------|--|
| <b>Colegio Divino Salvador</b> | 462 estudiantes y 32 docentes | 50 estudiantes del grado 10 y 2 maestros |
| <b>I.E Tulio Ospina</b>        | 870 estudiantes y 22 maestros | 1 maestro y 45 estudiantes del grado 9   |

**Tabla 4, Población y muestra de la investigación, Elaboración propia**

### 3.4 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Con base a ello es fundamental conocer la realidad social y el contexto de las instituciones educativas en las cuales se llevará a cabo el proyecto, en busca de responder a sus propias necesidades situadas en un contexto y temporalidad concreta por medio de instrumentos teórico prácticos que vinculen los intereses y necesidades inmediatas de sus actores aportando así a la transformación social, entendiendo que en este método los actores no son solo “objetos de conocimiento” sino protagonistas del proceso.

#### **Caracterización Institución Educativa Tulio Ospina**

##### **Características geográficas**

En la página web de la guía turística de Medellín se menciona que el barrio Prado nació en 1926. Fue una zona residencial donde la elite empresarial construyó lujosas casas con estilos importados de Europa, incorporando trabajos artesanales sobresalientes con mano de obra local. El barrio fue diseñado con amplias calles, antejardines y grandes árboles, cadmios y guayacanes floridos, ubicados en las calles y carreras. Prado es reconocido por ser una destacada muestra de la arquitectura residencial construida en Medellín hasta 1950. Su auge se dio hasta la década de los años 70s cuando la población adinerada de la ciudad se empezó



a asentar en barrios como El Poblado y Laureles.

El ‘Plan de Protección Patrimonial’, acuerdo del Concejo del año 2009, definió al barrio Prado como el sector de conservación patrimonial de la ciudad. Hoy es sede de diversas entidades culturales que, lideradas por la Asociación de Entidades Culturales (Asencultura), trabajan en la revitalización cultural del sector para propiciar el disfrute ciudadano de la memoria y el patrimonio. En este contexto se encuentra ubicada la sede de la Institución Educativa Tulio Ospina de carácter Público, en el sector conocido como Jesús Nazareno, rodeada de historia, patrimonio arquitectónico, de legados culturales; cerca de la estación “Prado” del metro de Medellín, funerarias, iglesias y hospitales. Cerca también al parque de la vida y de las sedes de medicina, odontología, enfermería y salud pública de la Universidad de Antioquia.

La institución educativa Tulio Ospina es de carácter oficial y por tanto pública. Está adscrita a la Secretaría de Educación que, a su vez, es dependencia de la alcaldía de Medellín, y además es la única institución oficial que pertenece a la jurisdicción del núcleo educativo 927, de la comuna 10. Ubicada en el barrio Jesús Nazareno, Calle 60 N.º 51-48 en la ciudad de Medellín del departamento de Antioquia y de la República de Colombia. Como bien sabemos, dicha avenida es característica por la cantidad de funerarias que se encuentran allí, lo que hace aún más particular dicha institución. Por el oriente se logra enmarcar un rasgo característico, pues el viaducto del metro pasa por un extremo de la institución, pudiéndose divisar desde allí todo el complejo educativo, tal como se puede observar en la imagen anterior y en el círculo rojo dentro del siguiente mapa.

El plantel ofrece los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica secundaria y Medía Académica, en cuatro sedes ubicadas en los sectores: San Benito, El Chagualo, Placita de Rojas Pinilla y Jesús Nazareno. Funciona con un solo Consejo Directivo, Consejo de Padres, Consejo Estudiantil y Personera/o de los/as estudiantes, elegidos todos/as en procesos democráticos de acuerdo con las normas vigentes. La Institución Educativa Tulio Ospina está ubicada en la zona centro-oriental, comuna la Candelaria (10). Es la única Institución oficial en este sector frente a 19 particulares. Para el año 2015 atendió a nivel educativo en los Niveles: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Medía Académica y Medía Técnica.



Posee aproximadamente 870 estudiantes y 32 docentes, mientras que el Colegio Divino Salvador del municipio de la Estrella, ubicado en la Cra. 54 n° 75aa sur -31 en la frontera con Itagüí. Posee alrededor de 462 estudiantes y 22 maestros. El Colegio Divino Salvador de La Estrella, de carácter Católico, Apostólico y Romano, enfatiza la espiritualidad Salvatoriana, la cual busca formar hombres y mujeres en la fe cristiana, mediante una pedagogía que promueva la calidad humana, el desarrollo del proceso tecnológico, el acceso a la educación superior y el respeto por el medio ambiente, fortaleciendo en los estudiantes la contribución de la verdad y los valores que formen ciudadanos responsables, honestos y laicos comprometidos con la familia, el colegio y la sociedad colombiana.

Mientras que el Tulio Ospina es la adaptación de una gran casa colonial de la élite de Medellín hasta los años 50, el colegio Divino Salvador es la adaptación del seminario de los hermanos salvatorianos en el municipio de La Estrella. En la primera existe una falencia en torno a la ausencia de zonas verdes dentro de la misma; mientras que en la segunda abundan, pues estas permiten la interacción de los alumnos con el entorno natural y posibilita nuevos espacios para desarrollar actividades pedagógicas. En ambos colegios es posible evidenciar imágenes de santos, mucho más en el privado por su carácter confesional-confesante, ambos poseen una sala de psicorientación, biblioteca y una sala de sistemas, siendo mejor en este último caso la del público.

Las características socioeconómicas en ambos centros son muy distintas. En el primero, los estudiantes pertenecen a diferentes comunas de la ciudad de Medellín, primando las comunas del sector nororiental, noroccidental y centro; siendo los estratos 1 y 2 los más comunes. Buena parte de los recursos económicos de sus padres provienen de actividades laborales, como obreros en fábricas y empresas principalmente. También muchos de ellos presentan problemas de subempleo, pues hay muchos que dependen de ventas ambulantes o puestos pequeños en el centro de la ciudad y hay un porcentaje alto de padres con baja escolaridad. Y con ello se evidencia que el 90% de los padres de familia no poseen título bachiller, además uno de los problemas más frecuentes son la violencia intrafamiliar y el consumo de sustancias psicoactivas. Mientras que, en el Colegio Divino Salvador, los estudiantes son de municipios como La estrella, Sabaneta, Caldas, Itagüí y Envigado. Sus ingresos son medio-alto,



predominando los estratos 3, 4 y 5, donde de igual manera se detectan problemas de drogadicción y principalmente ausencia de los padres en el acompañamiento debido a compromisos laborales, abundancia de padres con posgrados, comerciantes, directores, gerentes, profesionales o trabajadores independientes.

Además, mientras el primero tiene como misión formar hombres y mujeres con capacidad creativa y reflexiva definidos por principios éticos y democráticos y se articula a instituciones de educación superior que complementan el desarrollo humanístico, técnico y social; el segundo promueve el desarrollo de la personalidad, la formación en valores cristianos, el respeto por la diferencia, el respeto por las diferentes culturas del país, generando conocimientos científicos, técnicos y humanísticos. Promoviendo y fomentando la investigación, el espíritu artístico, creativo, crítico, analítico, reflexivo en la búsqueda de solución a problemas de tipo social y económico; el amor y el respeto por el medio ambiente, el cuidado de la salud y el fomento del deporte y la recreación a nivel individual y colectivo.

En este contexto, la visión del Tulio Ospina es ser un referente a nivel y nacional por su liderazgo académico, por su desarrollo humano, por la aplicación pedagógica de las nuevas tecnologías y por su incorporación con el enfoque que corresponde a la equidad de género, para formar mujeres y hombres comprometidos con su proyecto de vida y su entorno social. Mientras que el Colegio Divino Salvador, de carácter privado, su visión es promover la formación de hombres y mujeres autónomos, libres, comprometidos, críticos y autocríticos, trascendentes, comunitarios, ricos en valores y en la moral cristiana, responsables, con visión futurista, solidaria y creativa en beneficio de una sociedad justa.



Colegio Divino Salvador

Contexto Privado

La Estrella Antioquia

Contexto Público

Medellín Antioquia

I E Tulio Ospina



Gráfico 5. Contexto de la investigación, Elaboración propia

Es en este contexto plural donde cobra sentido rescatar las voces por la memoria en un eje misional de ambas instituciones, aportar a la ciudadanía crítica, y al ejercicio de la paz como eje regulador de la vida en sociedad, y para ello a continuación se enuncia una ruta de análisis de la información

Ruta de análisis:

Fase pre-activa

- 1) Uso de la memoria en la escuela

Instrumentos: Diario de campo, microcurrículos y Plan de área

Fase interactiva

- 2) Percepciones de maestros y alumnos

Instrumentos: KPSI a estudiantes y cuestionarios a maestros de ciencias sociales

Fase post-activa

- 3) Contribución de la memoria histórica a la formación de ciudadanos para la paz

Instrumentos: Philip 6.6, Entrevistas, Análisis de imágenes, Empatía histórica



## CAPÍTULO IV

### 4.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS

#### 4.1.1 Fase pre-activa: el papel de la memoria histórica desde la propuesta curricular institucional en el área de Ciencias Sociales (ver anexo 3)

La escuela colombiana es ante todo un territorio en disputa, donde diversas realidades, contextos, memorias y discursos son llamados a entrar en relación, muchas veces, en conflicto. Es así como en su relación memoria, escuela, conflicto, tal escenario no ha sido ajeno a unas construcciones, con intereses concretos, de aquello que se debe recordar y de qué manera, en detrimento de lo que se debe olvidar y hasta cuándo. Como dice Carretero (2004), la escuela es un ámbito donde las sociedades se disputan las memorias posibles sobre sí mismas (Carretero & Rosa, 2004). Esto se demuestra en lo encontrado en la propuesta curricular institucional durante la práctica profesional, ya que la memoria no es un contenido de orden curricular en los planes de área ni un objeto de reflexión pedagógica en la práctica de los maestros, aunque es importante tener en cuenta que existen contradicciones ministeriales en la enseñanza de la historia y que denotan una vez más, lo que hemos llamado políticas de la memoria, cómo lo son la integración de las Ciencias Sociales escolares (1984) donde la historia ya tiene un papel más relegado, contrario a ello la propuesta ministerial de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (1998) y los estándares básicos en competencia (2006) que apuestan por el pensamiento social, y donde en el eje número 6 de los lineamientos habla de “identidad y memoria colectiva”. Temas que, sin embargo, en la práctica siguen apuntando solamente a objetivos cognitivos anclados a la formación del conocimiento disciplinar y lo mismo ocurre con los objetivos sociales e identitarios dirigidos a la formación de la identidad nacional.

En este panorama de la ausencia de la memoria en la escuela, cabe señalar cómo la memoria nunca ha sido objeto de análisis en el aula (Jiménez, 2006), pues teniendo en cuenta lo



analizado en los planes de área (ver anexo 3) y los diarios de campo (ver anexo 4) existe una relación implícita y una potencialidad para trabajar el tema en las propuestas institucionales con temas como las guerras mundiales, guerras de independencia, dictaduras en América Latina o principalmente el conflicto armado en Colombia, pero que en la actualidad de la escuela no se articulan evidentemente con la enseñanza de esta o su potencialidad, sino más bien con los objetivos antes mencionados de la enseñanza tradicional de la historia.

Podríamos decir desde los hallazgos que tal desarticulación de la memoria con las problemáticas de lo social, inclusive con la coyuntura actual con relación al conflicto armado y los diálogos de paz o los objetivos del milenio, parte de su desconocimiento por parte de los profesionales de la educación y los intereses de los agentes del poder que han materializado en la escuela las políticas de la memoria, a la que ha sido sometida. Igualmente, desde esta experiencia, podemos evidenciar principalmente que se ha utilizado el libro de texto para posibilitar la historia como representación del pasado en su relación historiográfica (académica) y escolar (currículo-libros de texto) dejando por fuera la cotidiana, la que atañe a la memoria colectiva, a las construcciones de recuerdos y olvidos y a la mente de los ciudadanos. Lo arrojado allí suscita reflexiones por las disputas por la memoria cómo: ¿Qué recordar? ¿Qué olvidar, y cómo negociar lo que resulta glorificado o desechado? Finalmente, su papel en la propuesta curricular denota una vez más que se escribe sobre los hechos y no sobre las ausencias.

Finalmente, es pertinente plantear que, en el contexto colombiano, y mucho más con relación a los acuerdos entre el gobierno Santos y las FARC, se ha venido implementando una Cátedra de la Paz en la escuela (Ley 1732 de 2014 y decretos reglamentarios), donde uno de sus puntos nodales es la memoria. Sin embargo, no existen contenidos fundamentales, estructurados o definidos para trabajar el qué y cómo de la memoria histórica en el contexto colombiano; siendo las fuentes más utilizadas las creadas por la Editorial Santillana y la Universidad Javeriana (2016) o el INDEPAZ. Sin embargo, al tener en cuenta que es un tema reciente, una tendencia emergente en la investigación colombiana y mucho más en el contexto educativo, es pertinente tener en cuenta algunos limitantes con base a su enseñabilidad en las ciencias sociales escolares, ya que es un tema que con dice Jiménez (2011) no ha sido objeto de reflexión pedagógica en la escuela, y por tal su potencialidad para

trabajar la empatía o la comprensión de los fenómenos sociales anclados al conflicto colombiano, pero, teniendo en cuenta qué es un tema confuso y muy sensible en el cuál además muchos docentes aún no tienen un dominio conceptual para trabajarlo.

Los planteamientos anteriormente descritos se resumen en el siguiente gráfico:



Gráfico 6, El papel de la memoria en la propuesta curricular institucional, Elaboración propia

## 2. Fase interactiva: aproximaciones al lugar de la memoria desde las percepciones de la comunidad educativa

En esta fase del análisis, se tomaron en cuenta los hallazgos fruto de la aplicación de un KPSI y de las entrevistas semiestructuradas a los docentes de las respectivas instituciones educativas en las cuales se trabajó la propuesta didáctica. La implementación de estos instrumentos permite dilucidar las preconcepciones que poseen maestros y alumnos con referencia a la historia, memoria, política, ciudadanía y paz. Igualmente, en el caso de los docentes, se plantean las perspectivas e importancia que poseen estos conceptos en el desarrollo de su práctica en las aulas y las implicaciones sociales que los mismos atribuyen a su oficio.



## 2.1 KPSI a estudiantes (ver anexo 1):<sup>5</sup>

Este fue el primer instrumento que se aplicó a los estudiantes de los grados 9° A de la Institución Educativa Tulio Ospina y el Colegio Divino Salvador. Dicho KPSI tuvo la finalidad de medir el grado de conocimientos previos que poseían los alumnos sobre diferentes temas relacionados con la memoria, la historia, la política y el conflicto armado colombiano.

La primera pregunta del KPSI es la siguiente: **Defina con sus palabras qué entiende por política.** La finalidad de esta pregunta en relación con las demás, se encuentra en la necesidad de saber de qué manera los alumnos de ambas instituciones, pública y privada, entienden su relación con la política; y de esta forma establecer la apropiación de los mismos con respecto al ejercicio de la ciudadanía, ya que, si bien esta no se limita solo al ejercicio de la política reducida al uso de los mecanismos de participación, también la contiene.

De esta manera, encontramos que la relación que hacen los estudiantes de la política con el ejercicio del poder es la predominante al igual que la toma de decisiones que provienen de un grupo reducido de personas para cuya elección se ejerce el derecho al voto. Es importante resaltar que en la mayoría de las respuestas se evidencia un descontento y un conocimiento vago de la política. En especial el hecho de que se la vea como una imposición de normas y leyes, tal y como lo menciona Katherin de 15 años: “es una serie de normas y reglas que rigen el comportamiento social de una persona”, y al mismo tiempo la oportunidad para ejercer la corrupción, como lo menciona Juan Sebastián de 15 años: “la política es una forma como las personas eligen a una persona en la política y también una forma como los políticos se asocian a la sociedad para comprar y hacer corrupción”. (Ver Anexo 1)

Dicho desconocimiento de la política no deja por fuera el reconocimiento del alcance que esta tiene para todos, como lo ilustran las respuestas de Karen de 14 años: “la política para mí, es una toma de decisiones correctas e incorrectas que tienen como consecuencia el futuro del país”. O la respuesta de Leidy Juliana de 14 años que menciona que la política es “un grupo

---

<sup>5</sup> El KPSI implementado en ambos contextos plantea preguntas cerradas para indagar por saberes concretos y dominio conceptual con relación a la temática, más allá de las opiniones o percepciones personales que se tienen sobre el mismo, cuestión que se trabajará posteriormente desde el enfoque de la memoria histórica.



de individuos que discuten sobre un tema y se ponen en pro y en contra de aquello, ayudan o empeoran el pueblo”. Si bien no se pueden generalizar las anteriores apreciaciones sobre la política, pues en algunos casos existen apreciaciones positivas de la misma, como por ejemplo la de Leidy Valentina de 16 años que menciona que la política “es un debate acerca de algo o alguien para tomar una decisión teniendo en cuenta la opinión de todas las personas que tienen derecho a votar”; sí se evidencia que en la mayoría de los casos la política es algo distante, en la que solo se tiene injerencia para elegir entre un número reducido de personas que toman decisiones que afectan positiva o negativamente al pueblo, por lo que la misma connota el ejercicio de un poder impositivo que es aprovechado en beneficio de los representantes, pero no de las mayorías.

La segunda pregunta es la siguiente: **defina con sus términos ¿qué entiende por memoria histórica?** Con relación a esta pregunta, teniendo en cuenta que se realizó a estudiantes que no habían visto dicha temática en sus clases de Ciencias Sociales, las respuestas que dieron a la pregunta estaban orientadas especialmente por el sentido común de asociar la memoria al simple recuerdo y, en este caso, al conjugarse con “histórica” el recuerdo del pasado de hechos y sucesos que perviven en las mentes de las personas. Así lo expresa, por ejemplo, Jhenny de 15 años: “Bueno, lo que yo entiendo por memoria histórica, es que hubo algún hecho histórico que todos siempre vamos a tener en cuenta en nuestras memorias”. O Katherin de 15 años cuando dice: “creo que es lo que se recuerda de un hecho histórico o importante que ha resaltado en el tiempo”.

Esta pregunta es de las que más unanimidad y homogeneidad de respuesta presenta en el KPSI pues, como se mencionó anteriormente, el sentido común sobre la memoria como “memorización y recuerdo” e historia como “suceso pasado” es el recurso del que toman mano los estudiantes. De esto se podría interpretar, por un lado, que en los currículos escolares la memoria histórica no ha encontrado cabida o, al menos, no de una manera tal que permita ser identificada y diferenciada claramente; pues, en ninguna de las respuestas encontramos diferenciaciones entre memoria individual y colectiva, entre usos y abusos de la memoria a través de la selección de lo que ha de recordarse, etc. Por otro lado, la memoria no aparece como disociada de la historia como disciplina académica y esfuerzo intelectual, sino que, por el contrario, los estudiantes la representan dentro del mismo ámbito como recurso



mental para recuerdo de la historia, casi como algo que se recibe y ha de ser transmitido a otros, como lo ejemplifica la respuesta de Paola de 17 años: “creo que son hechos que ocurrieron en el pasado, algo que recordamos como un hecho histórico y contamos a los demás”.<sup>6</sup>

La tercera pregunta trata de hacer que los estudiantes establezcan la relación entre historia y memoria de la siguiente manera: **explique brevemente las diferencias entre historia y memoria**. En esta pregunta, se hace más evidente la asociación de la historia con los sucesos del pasado y la memoria como lo que se recuerda de dichos sucesos. De esto sirven varios ejemplos sacados del KPSI: “memoria es de lo que nos acordamos, historia es lo que pasó” (Leidy, 16 años). “Historia es algo que se cuenta pero podría ser real o no real. memoria es lo que se le queda a uno en la cabeza, son recuerdos que han pasado” (Natalia, 14 años). Básicamente, las respuestas de este tipo son mayoría en el instrumento aplicado, por lo que la diferenciación que los estudiantes hacen entre historia y memoria solo se limita al grado de recordación, casi que en la categoría de aprendizaje de los sucesos históricos.

Dentro de esta tercera pregunta también se pide a los alumnos que expliquen las **diferencias entre conflicto y conflicto armado**. La diferenciación entre estos conceptos por parte de los estudiantes, al igual que en el caso de la historia y memoria, se da a partir del sentido común, al definir el conflicto como el enfrentamiento entre dos o más partes que defienden sus intereses y el conflicto armado como la trascendencia de este conflicto al uso de las armas: “Conflicto es un problema o diferencia entre dos personas, grupos, etc. Conflicto armado es una guerra armada entre dos personas, grupos, etc.” (Karen, 14 años). Es importante resaltar que varios estudiantes asocian el conflicto armado con la realidad colombiana: “Es lo que estamos viviendo hoy en día en los pueblos o en la misma ciudad” (Daniel, 16 años). “Es la guerra en la que estamos con las FARC” (Paola, 17 años). En estas definiciones predomina una connotación negativa del conflicto, independiente de que sea armado o no, pues se le señala como confrontación y oposición de intereses y en ningún caso se mencionan factores positivos del conflicto como posibilitador del diálogo, del encuentro con la diversidad e

---

<sup>6</sup> El KPSI contó con un especial énfasis en los asuntos concernientes a la memoria histórica del conflicto armado, en primer lugar desde un dominio conceptual disciplinar y por tanto la utilización de preguntas cerradas, se ponen en contraste algunas respuestas significativas de los estudiantes principalmente de la relación memoria –historia.



incluso como necesario para el ejercicio de la política y la ciudadanía.

La cuarta pregunta del KPSI está formulada de la siguiente manera: **¿Quiénes crees que han sido las víctimas del conflicto armado en Colombia?** Esta pregunta buscaba que los estudiantes lograran identificar, a través de lo aprendido en la escuela y lo vivenciado por ellos, a quiénes podrían considerarse víctimas del conflicto. La mayoría de respuestas están orientadas a señalar a las víctimas del conflicto como personas de bajos recursos, lejanas a las ciudades o que por su oficio, como los militares y policías, deben enfrentarse a los grupos armados al margen de la ley: “Las personas que han sido víctimas del conflicto son los campesinos porque los paramilitares los sacan de sus tierras y en ese caso se convierte en conflicto armado” (Daniel, 16 años). “Los campesinos y militares” (Paola, 17 años)”. “Las víctimas son los militares, ya que son los que se enfrentan a las FARC” (Jhenny, 15 años). En algunas respuestas también se advierte la atribución de la violencia a las propias víctimas. Es decir, que se las dota del doble papel de víctimas y victimarios: “Creo que, en parte, son los ciudadanos y campesinos del país los que han sido afectados por el mal ocasionado del conflicto armado, pero en parte creo que también ellos mismos por el hecho de recurrir a la violencia” (Katherin, 15 años). “Las personas porque se encuentran indefensas y por causa de esto han huido muchos niños, jóvenes y ancianos muertos, pero hasta estos mismos fueron los que empezaron” (Laura, 14 años).

A partir de estas respuestas, se puede interpretar que en el caso de los estudiantes de las instituciones educativas a las que se les aplicó el KPSI, existe una concepción sobre el conflicto y sus víctimas como algo que ocurre lejano a la realidad de las ciudades; algo que se da en contextos marginales donde no existe presencia del Estado y, por lo tanto, la violencia aflora como solución a los conflictos, pues se señala a las mismas poblaciones alejadas y marginales de ser víctimas y victimarios, de sufrir los rigores de la guerra y de tomar las armas al mismo tiempo. Solo en pocas respuestas se advierte la inclusión de toda la población colombiana como víctimas: “Nosotros los ciudadanos” (Karen, 14 años). “Todo eso nos afecta a toda Colombia ya que por culpa de ellos perdemos hijos, plata y otras cosas” (Leidy, 14 años).

La quinta y última pregunta del KPSI se formuló así: **¿Qué recuerdas o te han enseñado**



**sobre los actores y el porqué del conflicto armado en la historia colombiana?** La mayoría de respuestas que se dieron a este interrogante atribuyen la violencia al accionar de grupos guerrilleros en su mayoría, y en muy pocos casos a los grupos paramilitares o el Estado: “Que los guerrilleros no quieren trabajar y quieren las cosas fáciles” (Paola, 17 años). “Según he leído, el conflicto armado se formó por el motivo de tener un ideal de revolución frente al gobierno corrupto, pero en realidad pareciese que este solo quisiera ejercer poder sobre el país” (Katherin, 15 años). “Los actores del conflicto armado son la guerrilla, y estos son mandados por sus comandantes” (Jhenny, 15 años).

Estas posturas con referencia al conflicto demuestran que, en gran medida, los estudiantes de bachillerato desconocen los orígenes, causas, móviles y actores del conflicto armado colombiano y, en especial, predomina una mirada reduccionista alimentada por la opinión pública, los padres de familia, los medios de comunicación y los maestros. Todo esto atravesado por ideologías que interpretan el conflicto atribuyéndole posturas irracionales al contrario o adversario y, por lo tanto, deslegitimando. Para ilustrar lo anterior, vale tomar en cuenta respuestas como “esta guerra se vive hace 50 años porque la guerrilla quiere vivir sin hacer nada y que todo sea gratis (...), Las personas que se han envuelto del conflicto armado son personas con ansias de poder, con ganas de estar por encima de los demás”. (Leidy, 14 años). La existencia del conflicto se presenta así para los estudiantes como un sinsentido alimentado por el facilismo y las ansias de poder. En dichas respuestas predomina la asociación del conflicto con los grupos guerrilleros que se enfrentan al Estado, lo que podría deberse al protagonismo que en la actualidad tienen las guerrillas dado el proceso de paz adelantando entre estas y el gobierno del presidente Juan Manuel Santos. De igual manera, bajo las últimas administraciones los medios de comunicación han hecho especial énfasis en el accionar de los grupos guerrilleros; es decir, que estos han tenido mayor divulgación y cobertura de los medios en comparación con otros actores del conflicto armado como los grupos paramilitares, las Bacrim (Bandas criminales o grupos neoparamilitares) y la delincuencia común.

## **2.2 Entrevista semiestructurada a maestros del área de Ciencias Sociales (Anexo 2)**

La entrevista fue realizada a dos docentes del área de Ciencias Sociales de las respectivas



instituciones educativas y tiene como finalidad determinar cómo ellos entienden los conceptos propuestos en este trabajo y que se les plantearon a los estudiantes en el KPSI. Igualmente, este ejercicio busca indagar por la manera como los docentes proyectan sus clases de Ciencias Sociales y su labor en la formación de ciudadanos. De esta manera, la entrevista ha sido organizada como se describe a continuación: en la parte superior aparece la pregunta formulada en la entrevista, luego a cada uno se le ha asignado su respectiva vocal (a) y consonante (b) con su consecuente respuesta. Quiere decir esto que las respuestas de a) corresponden durante toda la entrevista al mismo docente al igual que pasa con las de b). Luego de las respuestas textuales de ambos docentes se desarrolla el contraste y análisis de las mismas. La entrevista consta de las siguientes preguntas y respuestas:

**1) Define con tus palabras el concepto de política**

- a) Es la forma como se organiza la sociedad, la ideología que sustenta el gobierno de cada Estado
- b) Es definida como el arte de la convivencia, es una condición natural del ser humano, es decir la vida organizada alrededor de valores como la justicia, el respeto y la forma de distinguir a los demás.

En ambas definiciones subyace el entendimiento de la política como elemento organizador de la sociedad, bajo la cual esta establece una serie de parámetros o valores que han de regir la convivencia entre sus integrantes. Esta visión de la política predominante en los docentes encuestados se diferencia con la de los estudiantes; pues, estos últimos la definen a partir del ejercicio del poder. Los docentes, por su parte, reconocen su importancia en la sociedad, la proyectan importante para la ciudadanía y los escolares ven en ella características negativas como la imposición de leyes, la corrupción y la toma de decisiones por parte de un grupo reducido de “políticos” que se benefician de ella y que terminan afectando a todos. La importancia de esta pregunta para este trabajo radica en que la comprensión de la política por parte de los docentes orienta sus prácticas educativas, dota de sentido su quehacer y permite que estos dimensionen las implicaciones de la memoria histórica para la formación de ciudadanos para la paz.



**2) Defina con sus términos el concepto de memoria histórica**

- a) Es cuando una persona o sociedad es consciente de un pasado individual o colectivo.
- b) Es aquella que nos permite identificar los acontecimientos que han hecho nuestro diario vivir, a través de cuentos, historia, videos, prensa, fotografías los aportes de nuestro país, municipio, departamento y en especial la vida de nuestras comunidades.

El contraste entre estas definiciones de memoria histórica evidencia cierta imprecisión en identificar de qué manera se conjuga el ejercicio de la memoria con relación a la historia; pues, por un lado, se define a la memoria a partir de la conciencia del pasado que tiene un individuo o una colectividad, definición válida y acorde con la que hace Pierre Nora (2008) de la memoria como recuerdo de lo que las personas han vivido o imaginado, y por el otro lado, se confunde con la historia pues ambas tienen como objeto el pasado.

**3) Explique brevemente la diferencia entre historia y memoria. Explique también la diferencia entre conflicto y conflicto armado.**

- a) Historia son los hechos que acontecieron en el pasado y son una fuente de origen de un presente. Memoria son hechos que se encuentran en la mente de un individuo. Conflicto son hechos que tienen ideas contrapuestas y generan una confrontación. Conflicto armado es una confrontación bélica en ideas contrapuestas entre la sociedad.
- b) Historia son los procesos que nos hacen recordar a través de sus estudios lo sucedido. Memoria son los hechos o acontecimientos que marcan nuestra vida. El conflicto es una rebelión que se presenta o forma de lucha. El conflicto armado son aquellos enfrentamientos que se dan por los grupos que están en contra de las políticas del estado con el fin de luchar por mejores condiciones de vida para los ciudadanos

Las diferencias entre historia y memoria por parte de los docentes entrevistados denotan



ambigüedad y confusión de los términos, tal y como se planteó anteriormente, apoyados en Pierre Nora (2008); pues la única diferencia clara que manifiestan los docentes es el grado de recuerdo que se tiene sobre los hechos. Esto se podría resumir en la siguiente ecuación: historia igual a hechos del pasado; memoria igual a qué tanto se recuerdan esos hechos, por lo que en este sentido existe un paralelismo con sus alumnos.

En cuanto a las diferencias entre conflicto y conflicto armado, siguen presentándose semejanzas con respecto a los estudiantes; pues, por un lado, el conflicto se entiende como una confrontación o contraposición de ideas y el conflicto armado es el carácter bélico y violento que toma el conflicto a partir del uso de las armas para defender intereses e ideas.

#### **4) ¿Quiénes crees que han sido las víctimas del conflicto armado colombiano?**

- a) La población civil en representación de las clases menos favorecidas en el ámbito rural y urbano.
- b) Los más vulnerables han sido los campesinos, las comunidades afro descendientes.

Para los docentes, igual que para los estudiantes, las víctimas del conflicto armado están representadas especialmente en las clases menos favorecidas y alejadas de la geografía nacional. Sigue prevaleciendo la imagen de que el conflicto armado es algo lejano, que posee unas características de ensañamiento con las minorías étnicas y los campesinos; lo que llevaría a plantear la hipótesis de que los habitantes de las grandes ciudades, como los alumnos y profesores, siguen identificando el conflicto colombiano con la confrontación armada entre grupos y facciones que eligen sitios recónditos para establecerse e impulsar la lucha, cuyos efectos en la ciudad no son tan notorios a excepción de la llegada continua de desplazados que se asientan en las zonas periféricas engrosando los cinturones de miseria.

#### **5) ¿Qué decides enseñar sobre el conflicto armado en Colombia y por qué?**

- a) El origen se remonta al siglo XIX, por las rivalidades de los partidos políticos tradicionales colombianos, porque partiendo de este suceso podemos explicar



cómo este hecho ha permeado las diferentes estructuras de nuestra sociedad hasta nuestros días

- b) Igualdad de condiciones para todos e inversión social en todos los campos: salud, educación, vivienda, entre otros.

Por un lado, la respuesta dada por la docente a) es clara en cuanto a la elección que hace del momento histórico que explicaría el conflicto y, por ende, tiene consecuencias hasta el presente. Es decir, desde los enfrentamientos bipartidistas del siglo XIX. Por otro lado, el docente b) no hace la selección de sucesos determinados que explicarían el conflicto, sino que se señala las finalidades de la enseñanza de la historia para la transformación social, basada en garantizar derechos fundamentales y condiciones dignas. Sin embargo, en ninguna de las respuestas se evidencian los criterios para la selección de contenidos y el enfoque dado para su enseñanza.

**6) ¿Qué tan importante es el componente histórico en tus clases de Ciencias Sociales?**

- a) Es fundamental porque cada hecho del pasado es una consecuencia del presente que tienen su manifestación en la sociedad contemporánea.
- b) Dar a conocer los acontecimientos que han marcado nuestro acontecer con una mirada de reflexión crítica frente a estos hechos.

En ambas definiciones se advierte un papel positivo de la historia como disciplina en las aulas, pues se le atribuye la posibilidad de reconocer en el pasado aquellos sucesos que ayudarían a explicar las problemáticas del presente. De esta manera, se entiende que la historia es vista como un componente necesario para la formación de ciudadanos críticos, que sean capaces de hacer lectura de sus realidades y adelantar transformaciones para mejorarlas.

**7. ¿Cómo concibes la historia?**



- a) Como herramienta de apoyo para contrarrestar situaciones que tienen origen en el pasado.
- b) El acontecer de los pueblos y sus raíces teniendo en cuenta sus culturas, sus lenguajes, expresiones, etc.

Esta pregunta está estrechamente ligada a la anterior. Sin embargo, se diferencia de aquella en que trasciende el ámbito de las aulas y busca posicionar la historia a un nivel social. Es decir, que la ubica en función de las relaciones y estructuras sociales. Las respuestas dadas por los docentes tienen en cuenta el papel de la historia en el reconocimiento de la diversidad en sus múltiples expresiones. Igualmente, se despoja a la historia del papel pasivo como disciplina académica y se la dota de acción, de aplicabilidad en la sociedad al contrarrestar situaciones que se originan en el pasado.

#### **8) ¿Para qué aprender historia?**

- a) Para no repetir hechos, porque también nos permite explorar, investigar y dar posibles soluciones.
- b) Para no volver a repetir aquellos hechos negativos que nos precedieron.

El aprendizaje de la historia es visto en estas respuestas de la manera como se ha mencionado anteriormente. Es decir, como herramienta para la acción, que dota a los estudiantes de las habilidades de pensamiento necesarias para evitar la repetición de hechos traumáticos y dolorosos para la sociedad. Es esta, como lo señala Mélich (2004), la función de la memoria y la historia que, en medio de sus diferencias, contribuyen a evitar el olvido y, por ende, a que se repitan los horrores de la guerra.

#### **9) ¿Qué es la memoria histórica del conflicto armado colombiano?**

- a) Es reconocer la problemática actual de nuestra sociedad.
- b) Recordar los acontecimientos más crudos y crueles que nos han marcado.

En ambas concepciones sobre la memoria histórica del conflicto armado prevalece la idea de



recordar las problemáticas y situaciones duras por las que ha atravesado el país a raíz del conflicto. Sin embargo, en ninguna se hace mención de la relación historia-memoria en cuanto a sus diferencias, por lo que la definición parece integrarlas ambas como la misma cosa que posibilita el reconocer y recordar el pasado atroz.

**10) ¿Consideras que es pertinente hablar de o desde la memoria histórica del conflicto en el aula?**

- a) Es válido hablar del conflicto armado en el aula porque se pueden plantear estrategias e ideologías que permitan hacer modelos de paz en el entorno escolar.
- b) Sí, es fundamental para crear sensibilización y luchar por ser mejores ciudadanos cada día (solidaridad).

En estas respuestas se evidencia un reconocimiento de la memoria histórica tanto para la paz como para la formación ciudadana. Prevalece la imagen de la memoria como posibilitadora del reconocimiento de las víctimas y para que los estudiantes se sensibilicen en cuanto a las dinámicas del conflicto armado colombiano, en especial la práctica de la solidaridad y el pensar en el otro como condición para la paz.

**11) ¿Crees que trabajarla puede aportar a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz? ¿A que más se puede encaminar o la encaminarías tú en el aula?**

- a) Sí, es un aporte porque desde el aula de clase se pueden trabajar derechos fundamentales del individuo y su compromiso con la sociedad.
- b) En la medida que se sensibilice, trabajando valores alternos, justicia, equidad, respeto, responsabilidad, entre otras.

Como se mencionó anteriormente, la memoria es reconocida por los docentes entrevistados como valiosa para la formación de ciudadanos para la paz; siempre y cuando se trabaje por medio de ella valores necesarios como la justicia, equidad, respeto, responsabilidad entre



otros, así como el reconocimiento de los derechos fundamentales. Es decir, que un ciudadano ha de ser capaz de reconocer las problemáticas sociales y tomar parte activa para solucionarlos, cosa a la que ha de contribuir la educación. De estas respuestas se infiere que la memoria no se entiende como contenido aislado de las otras disciplinas de las Ciencias Sociales, por lo cual la memoria es transversal y al mismo tiempo una posibilidad para abordar múltiples temas históricos que requieren de una mirada amplia y crítica.

**12) ¿Qué métodos utilizas para enseñar historia?**

- a) Lecturas sugeridas, documentales, entrevistas que permitan intercambios culturales de experiencias significativas en los estudiantes.
- b) Retomar la historia es llevarlos a ello, a esos sitios, lugares, fotografía y conocimiento de la realidad.

Más que métodos los docentes reconocen utilizar una serie de estrategias y recursos a la hora de abordar la enseñanza de la historia en las aulas de clase. Entre los que mencionan sobresalen aquellos medios audiovisuales que dinamizan las clases, y como plantean los docentes, deben posibilitar experiencias significativas: por ejemplo, a través de intercambios culturales. Estas estrategias y recursos apuntan a enseñar historia más allá de la memorización de fechas, a partir de la lectura y exposición del profesor, en especial, asumen la importancia de que el estudiante participe activamente en su proceso educativo, en la construcción de saberes; lo que evidencia una postura desde el modelo constructivista del aprendizaje que toma en cuenta los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el trabajo cooperativo, el aprender haciendo-descubrimiento y en donde el docente participa como guía y orientador del proceso.

**13) ¿Qué crees que te hace falta en tu práctica para mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje de la historia? ¿Incluirías la memoria histórica? ¿Por qué?**

- a) Hace falta el hábito de lectura en los estudiantes. Sí, porque la memoria histórica hace parte de la conciencia del individuo dentro de la sociedad.



- b) Sí, es fundamental para retroalimentar esos acontecimientos que han marcado hitos en nuestra realidad.

En ambas respuestas está ausente el componente autocrítico que busca la pregunta con miras a conocer de qué manera los docentes se plantean su práctica; pues ninguno mencionó los aspectos que ellos identifican como necesarios a mejorar en su quehacer en la enseñanza de la historia. Por el contrario, identificaron las flaquezas de los estudiantes para el aprendizaje de la historia, como por ejemplo la falta del hábito de lectura entre ellos. Sin embargo, ambos sí reconocen la importancia de la memoria histórica como refuerzo de la historia, como manera de recordar y retroalimentar saberes que les permitan ser conscientes de las problemáticas sociales. Estas respuestas dejan un sinsabor sobre la manera como los docentes perciben la importancia de lo que enseñan y cómo evalúan lo que hacen, pues pareciese que el sentido de la educación, que debe ser el de la solución de problemas para la transformación social, se queda perdido en el entramado burocrático de la escuela, las exigencias externas, las presiones sociales, los intereses y motivaciones de los docentes. Lo escueto de dichas respuestas pone en evidencia lo poco que los docentes reflexionan sobre los alcances de su profesión y las implicaciones que tiene el introducir o eliminar contenidos de sus clases, la selección que hagan de lo que debe enseñarse qué impacto tiene para el ejercicio de la ciudadanía en sus estudiantes.

**14) ¿Conoces la Ley 1448 de 2011? ¿Sabes qué institución se crea con ella?**

- a) Es la ley que permite reconocer la asistencia, reparación a las víctimas del conflicto armado y la restitución de tierras. Se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica.
- b) Reparación de víctimas, memoria histórica.

La ley 1448 de 2011 (por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones.) contempla, como lo responden los docentes, la reparación simbólica de las víctimas por medio de la preservación de la memoria histórica con el fin de evitar la repetición y el olvido. Asimismo, establece como un deber del Estado preservar la memoria y abrir espacios para la



misma, la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica, las acciones del centro y las iniciativas privadas y de la sociedad civil en la materia etc.

**15) Por último ¿Te reconoces como un actor fundamental y necesario en la construcción de la paz?**

- a) Total, 20 años de experiencia en la construcción de un mundo mejor.
- b) Sí, porque desde el aula podemos ser gestores de convivencia.

La educación y en especial el maestro es visto como agente fundamental para la formación de ciudadanos para la paz. En estas respuestas, se valora la experiencia docente como contribución a hacer mejor el mundo y se ve al maestro que desempeña un papel necesario para la convivencia.

De estas entrevistas se pueden concluir ciertas contradicciones en las respuestas que los docentes brindan: por un lado, dicen reconocer la importancia de la memoria como recurso dentro de la historia para recordar el pasado y atribuyen especial importancia a esta en las aulas de clase; por el otro lado, dichas respuestas son escuetas y desprovistas de reflexión, son poco profundas en la medida que no encajan con los conocimientos que estos poseen sobre la memoria histórica, ni tampoco conocen cómo introducirla en el aula de clase. Sobresale la importancia que le dan a esta temática para enseñar a los estudiantes a ser mejores personas, ciudadanos ejemplares con valores sociales. Sin embargo, falta el componente autocrítico que posibilite el mejoramiento de la práctica docente, la reformulación de los objetivos de la educación que cada uno posee.



**Tabla 7. Percepciones de Maestros y Alumnos sobre la memoria histórica, Elaboración propia**

**3) Fase post-activa: Contribución de la memoria histórica en las Ciencias Sociales a la formación de ciudadanos críticos para la paz en Colombia; visiones, posturas y apuestas.**

En esta última fase del análisis, se evidencian los resultados fruto de la implementación de la propuesta didáctica en las aulas de clase de las Instituciones Tulio Ospina de carácter oficial y Divino Salvador, de carácter privado-confesional. En ellas se implementaron varios instrumentos y técnicas que tienen como finalidad conocer el grado de conocimientos, apropiación y compromiso con la paz del estudiantado con respecto al reconocimiento del conflicto armado, a partir de la memoria histórica para la formación de ciudadanos críticos. Así, a partir de los instrumentos y técnicas implementados como el análisis de imágenes, Phillip 6.6, ejercicios de empatía histórica y entrevistas a múltiples actores del conflicto, víctimas y profesionales de las Ciencias Sociales se busca ver en el contexto coyuntural cuál es la potencialidad de la memoria para aportar desde la escuela a la ciudadanía crítica y la paz, por tal motivo, a continuación se evidencia lo encontrado en cada uno:

**3.1 Análisis de imágenes (ver anexo 8)**

El desarrollo de esta actividad con los estudiantes tuvo como finalidad que los mismos, a partir de lo trabajado durante las sesiones en torno a la memoria histórica del conflicto armado, analizaran imágenes que representan diferentes actores del conflicto y las consecuencias sociales, políticas, económicas y culturales que acarrea el mismo para el país. Para el desarrollo de la actividad, se dividió el salón de clases en 4 grupos y a cada uno de estos se les distribuyó una imagen diferente que iba acompañada por una respectiva pregunta a la cual los estudiantes debían contestar por escrito y socializar luego oralmente.

Las imágenes y sus respectivas preguntas analizadas fueron las siguientes:

|  |  |
|--|--|
|    |   |
| <p>El pilón (2016) consultada el 12/05/2017 Recuperada de:<br/><a href="http://elpilon.com.co/las-diferencias-entre-farc-y-eln/">http://elpilon.com.co/las-diferencias-entre-farc-y-eln/</a></p> | <p>Imagen consultada el 12/05/2017 en:<br/><a href="https://elblogdemiguelfernandez.wordpress.com/2013/05/03/la-masacre-del-salado-la-mayor-matanza-del-paramilitarismo-Colombiano/">https://elblogdemiguelfernandez.wordpress.com/2013/05/03/la-masacre-del-salado-la-mayor-matanza-del-paramilitarismo-Colombiano/</a></p> |
| <p><b>¿Quiénes son, cuándo surgieron y por qué surgieron los grupos armados al margen de la ley en Colombia?</b></p>   |  |

Las imágenes que se distribuyeron a los estudiantes muestran a las FARC, el ELN y las AUC. Al respecto, el grupo que analizó dicha imagen pudo determinar con facilidad a los grupos armados allí presentes, destacaron que las condiciones para su surgimiento se debieron en gran medida a la inconformidad que tenían diversos sectores de la sociedad Colombiana con el gobierno; lo que influyó en la conformación, en especial de las guerrillas de izquierda y la reacción paramilitar en conjunto con el gobierno. Igualmente, en la parte escritural el grupo al que le correspondieron estas imágenes mencionaron que “la diferencia es que las FARC



estaban en contra de lo que hace el gobierno y los otros los apoyaban, además unos militaban en la ciudad y otros no tanto”. (Cataño, Benavides & Villa, 2016) Al pedirles que explicaran mejor esta respuesta, argumentaron que las guerrillas tenían mucha presencia en el campo y, en menor medida, en las ciudades; pero, que sí existían grupos de la guerrilla que se habían apoderado de los barrios, como lo sucedido en Medellín y a lo que se vendría a sumar la presencia de paramilitares apoyados por las fuerzas armadas. En este sentido, se evidenció que los estudiantes pudieron reconocer a los actores armados del conflicto colombiano, establecer las causas de su surgimiento y sus diferencias más generales



Imagen consultada el 12/05/2017 en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/victimas-del-desplazamiento-dane-unidad-de-victimas-resultados-encuesta/414924-3>

**¿Qué es y qué significa la imagen, qué consecuencias trae lo que muestra la imagen?**

La imagen a la que se hace mención muestra a un grupo de campesinos desplazándose con sus bienes y familias. A nivel escritural, las respuestas del grupo al que le correspondió esta imagen son escuetas; pues solo se limitan a enumerar que la imagen corresponde al desplazamiento forzado, y describen algunas sensaciones como “el desarraigo, la pérdida de propiedades materiales y la necesidad”. Sin embargo, oralmente argumentaron que el desplazamiento forzado es una práctica que afecta a millones de personas en el país, que genera problemas tanto a los afectados como a los lugares de destino que en muchas ocasiones no está preparado para recibirlos y de esta manera las personas que llegan deben



acomodarse en las periferias de las ciudades en condiciones indignas, como ha sucedido en Medellín. En este sentido, los estudiantes pudieron establecer relación entre una práctica derivada de la violencia y que tiene un impacto social muy considerable, evidente en su contexto, es decir en la ciudad de Medellín en la actualidad.



Imagen consultada el 12/05/2017 en: <http://armonicosdeconciencia.blogspot.com.co/2012/07/Colombia-pais-no1-en-desplazamiento.html>

**¿Qué es lo que hay en la imagen? ¿Alguna vez has visto algo así? ¿Dónde lo has visto y por qué crees que pasa?**

La imagen muestra un conjunto de carpas y tugurios en la periferia de una ciudad. Esta imagen viene acompañada de tres preguntas relacionadas. En la respuesta escritural a la primera pregunta, los estudiantes describieron que lo que se ve en la imagen es “hambre, desplazamiento. Están pasando necesidades”. (Lopez & Palacio, 2016) En la segunda mencionan que han visto la escena ejemplificada en la imagen en las calles de Medellín. Mencionan asimismo que los desastres naturales en el país también conllevan dicha situación; y, en el caso de la tercera pregunta, apuntan a que estas cosas pasan “muchas veces porque los desplazan de sus hogares y les toca hacer esto para sobrevivir... lo hemos percibido mucho a las orillas de la carretera y en sectores muy pobres de la ciudad”.( Lopera,2016) Oralmente, mencionan que esta imagen tiene relación con la anterior y que describe lo que



pasa con la población desplazada que llega a las ciudades y que estas no los recibe y los deja a su suerte; de manera que construyen tugurios en zonas periféricas de alto riesgo, en donde no tienen acceso a los servicios básicos y, por lo tanto, se ven obligados a emplearse en la informalidad laboral. Estas respuestas evidencian la relación que hacen los estudiantes entre la imagen como simple descripción con el trasfondo de la misma; es decir, de sus implicaciones sociales y las dinámicas que desencadena el fenómeno del desplazamiento forzado.



Imagen consultada el 12/05/2017 en: <http://www.cancilleria.gov.co/newsroom/news/2014-05-25/9189>

**¿Podrías describir la imagen y lo que representa ese acto para la consecución de la paz? ¿Qué papel le asignan a la educación en todo esto?**

La imagen muestra varias mesas de votación. La respuesta dada por los estudiantes a la primera pregunta se refiere a que la imagen describe el ejercicio del voto como mecanismo de participación importante para alcanzar los objetivos propuestos y abanderados por partidos políticos y candidatos. Además, señalan la importancia de que estos candidatos actúen en beneficio del pueblo. De igual manera, describen el papel de la educación en este sentido como: “aprender a ser personas responsables para ayudar a contribuir a nuestro país por algo mejor y aun así, saber qué significado tienen todo esto de votar y qué beneficios son para el país”. (Trujillo, 2016) De esta manera, atribuyen a la educación un papel fundamental dentro del proceso de formación política y ciudadana, pues en ella ha de aprenderse el uso correcto de los mecanismos de participación, así como las potencialidades transformativas que



encarna el ejercicio del voto.

### **3.2 Philip 6.6 (ver anexo 5)**

El debate (ver anexo 6) a partir de los principios del acuerdo de paz entre las FARC-EP y el gobierno colombiano arrojaron miradas interesantes sobre el reconocimiento de unas políticas de la memoria en la historia, sobre unos olvidos y unos recuerdos a partir de la experiencia personal de cada sujeto en su relación con el conflicto, con la vida, con sus olvidos y construcciones del recuerdo; influenciados así por la familia, el Estado, los medios de comunicación o los círculos sociales en su percepción sobre el sentido de la guerra y los intereses de los grupos al margen de la ley, tal como se evidencia se evidencia en el anexo (ver anexo 5). El debate en su desarrollo presenta posiciones diversas en torno a la posibilidad de una paz estable y duradera. Tampoco faltan temas como el cuestionamiento del plebiscito y su resultado, además de los rumbos de los grupos armados luego de desmovilizarse. Algunos ven en este tipo de expresiones narrativas posibilidades de construir recuerdos, empatía y con ello desde el aula de clase posibilitar la paz, el respeto del otro diferente, de sus comentarios e intereses sin dañar a los demás. En medio del debate buscan realizar procesos de pensamiento histórico sobre el conflicto armado, teniendo como eje la memoria, los llantos, los cantos y artefactos del recuerdos, sus imágenes y lugares, sus sentires algo incómodos, anonadados, molestos o tristes e indiferentes, evidenciando posturas de su percepción del conflicto ancladas a los medios de comunicación, la familia, la Iglesia o la escuela. Finalmente, su sentir se recoge de la siguiente manera:

Los estudiantes se sienten emocionados, indignados, sonrojados o indispuestos en medio de sus comentarios, algunos por su desconocimiento del conflicto armado, otros por su desconocimiento de las bases del mismo, otros más por los intereses que perciben en ello, sale a flote percepciones subjetivas sobre el mismo. 3

### **3.3 Ejercicio de empatía histórica (ver anexo 7<sup>7</sup>)**

---

<sup>7</sup> Las respuestas consignadas y los autores citados en este apartado son los estudiantes del grado 9 de la IE Tulio Ospina y los estudiantes del grado 10 del Colegio Divino Salvador, sus percepciones, miradas, producciones y creaciones con relación al ejercicio, ir al Anexo 7 para ampliar información



En esta fase de implementación de la propuesta didáctica, se buscó que los estudiantes pudieran ponerse en el papel de algún actor del conflicto armado colombiano y redactarán una carta dirigida a otro actor o actores, de manera que evidenciaron lo aprendido a lo largo de las sesiones. En este ejercicio, como balance general, se evidencia la existencia de una postura que reconoce los actores del conflicto, sus pretensiones y la voz de las víctimas que de él se han generado; atravesado por los intereses que la familia, la Iglesia, los medios de comunicación y los que han forjado las memorias incluyendo la del Estado. Igualmente, el ejercicio da cuenta del conocimiento que tienen los estudiantes con respecto a los actores del conflicto como los guerrilleros, paramilitares, ejército, Estado y sociedad civil; respecto a los delitos cometidos en el marco del conflicto, como lo son el desplazamiento forzado, asesinatos, el secuestro, la extorsión y sus consecuencias en el ámbito urbano y rural; las acciones para la paz que contemplan el perdón y arrepentimiento, diálogos de paz, reparación, reintegración a la vida civil, voces de las víctimas, reclamación de derechos y el impacto político del conflicto. En los ejercicios, los temas más reiterativos son los concernientes a las víctimas y la reclamación de derechos, los delitos de guerra, la desmovilización, los actores de la guerra, sus sentires y visiones de la misma.

En el caso de las cartas que aluden a las víctimas y sus peripecias, es importante resaltar que varias se remiten a casos donde las víctimas reclaman al Estado protección o el que se garanticen sus derechos fundamentales.

Desde otra perspectiva, las víctimas dirigen sus cartas al pueblo colombiano con la finalidad de concientizar a las personas sobre las implicaciones que tiene la guerra y la confrontación ideológica, como lo expresa el siguiente fragmento de una carta de Melisa de 16 años:

La guerra me quitó a mi esposo, no porque lo hayan matado ni lo hayan secuestrado, lo forzaron a ir a la guerra vendiendo unos **ideales**.... les escribo esta carta al pueblo colombiano para que entiendan que **matar no es la única forma en que estos grupos atacan y hacen daño.** (Ver Anexo 7)

En este fragmento, se evidencia cómo los estudiantes comprenden el trasfondo político e ideológico del conflicto armado más allá del enfrentamiento armado. Es decir, las consecuencias e impactos sociales, políticos y económicos. En otras cartas, el rol de los



estudiantes como víctimas refleja la realidad colombiana a partir de los actos violentos y sistemáticos de los grupos armados contra la población civil, como lo menciona Katherine de 15 años:

Pienso en las familias y no encuentro futuro, las noticias de todos los días parecen copia del día anterior, **secuestros, extorsiones, masacres, atentados, asesinatos, destrucción de los recursos naturales, desplazados por la violencia y obligados a hacer parte de la guerrilla**, en fin, son tantas cosas y tan desmotivantes que cuestionan mis convicciones más profundas.

De la misma manera, en dicha carta se advierte una concepción de que la lucha ideológica se ha degenerado en favor del beneficio económico, a través de la comisión de delitos como la extorsión, el asesinato y en narcotráfico.

Entre las cartas se encuentran algunas contextualizadas en algún hecho histórico concreto y de relevancia para el país. En las mismas se evidencia el grado de conocimiento que poseen los estudiantes con relación a la historia del conflicto armado colombiano. Tomaremos como ejemplo, desde el papel de las víctimas, la carta de Carolina en relación a la toma del Palacio de Justicia en 1985 por el grupo guerrillero M-19:

Me dirijo a ustedes para contarles los difíciles momentos que pasé, aquel 6 de noviembre de 1985... comenzó a llegar el ejército, tanquetas y disparos...el M-19 pedían un juicio para el presidente Belisario Betancur, gritaban y lo pedían, el gobierno no aceptó y le prendieron fuego a todo el edificio. (Durango; López & Retavisca, 2016, ver anexo 7)

Otro ejemplo, que ilustra lo alcanzado a raíz de la propuesta, se refiere a los acontecimientos del 9 de abril de 1948 conocidos como “El Bogotazo” que se reconoce como detonante del conflicto armado actual:

Cuando se oyó el rugir de tres disparos que aplacaron el bullicio del gentío, lo único que se cruzó por mi cabeza fue correr. Al dar con sitio en el cual se desataron los disparos, solo se veía gente correr a brindarle auxilio a la persona herida; todos se asombraban al ver de quien se trataba: Jorge Eliécer Gaitán, ex alcalde, ministro de educación y el más carismático y popular líder del partido liberal...encontraron a quien evidentemente había sido el asesino de



Gaitán, Juan Roa Sierra... minutos después de cometido el asesinato, fue capturado y linchado por la muchedumbre... de este modo, fue como me encontré en el episodio que marcó la historia colombiana, llamado el Bogotazo. (Montoya & Vélez, 2016, ver anexo 7)

En ambas cartas tomadas como ejemplos, los estudiantes fueron capaces de reconocer los actores implicados, los móviles y las consecuencias que esos hechos tuvieron para el país, cuestiones que había sido trabajadas a lo largo de las sesiones de clase y que se evidencia su aprendizaje significativo en la apropiación anteriormente descrita.

Otro tipo de cartas se refiere al papel de los victimarios en relación al conflicto y la consecuente comisión de delitos. Daniel, a partir del rol de un guerrillero, menciona: “A mis 10 años fui secuestrado por las FARC, en medio del monte, con un fusil que a medias sabía para qué servía, fui involucrado en la guerra de Colombia”. En algunas cartas como la que se mencionó, los estudiantes toman el papel del victimario resaltando su condición de víctima en algunos casos, y las implicaciones que tiene para la vida de este como para la sociedad el tomar las armas. Esta postura demuestra una clara diferenciación con la concepción inicial que tenían los estudiantes en el KPSI referente a las razones por las cuales las personas ingresan a los grupos armados, cuya respuesta era que sencillamente lo hacían como búsqueda del camino más “fácil” para adquirir poder y prestigio. Sin embargo, a través de lo trabajado en las clases, los estudiantes reconocen la multicausalidad del conflicto y la complejidad que encarna este; por lo que las posturas reduccionistas generan desinformación y contribuyen a alimentar odios y malos entendidos.

Por el lado de los actores del conflicto y las ideologías que defienden, Clara Elena, en el rol de una exintegrante del M-19, le dirige una carta al expresidente Belisario Betancur:

La constitución de 1886 donde esclavizaron al país al catolicismo radical, lo peor que Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro le hicieron al país. Por esto, el mejor legado que pudo haber dejado el M-19 fue la constitución de 1991... Fue bueno haber hecho acuerdos y tener una Colombia más sana que antes (Cataño & Villa, 2016 ver anexo 7)

En este tipo de cartas se evidencia el reconocimiento de la multicausalidad de la lucha armada, como se mencionó anteriormente; así como el papel que juegan las negociaciones de



paz en la construcción de un país en paz y el ejercicio de la ciudadanía contrapuesto a la lucha armada. Bajo esta misma lógica de victimarios reconociendo la necesidad de la paz, los estudiantes redactaron cartas donde los victimarios pedían perdón y mencionaban sus deseos de deponer las armas y construir una nación desde el ejercicio de la ciudadanía, como es el caso de Jorge alias “pueblo” que menciona en su carta al país:

Escribo para expresar mis disculpas al país y a las familias que un día fueron y son atacados brutalmente por el grupo armado al cual un día entregué mi vida por unos ideales en pro de la defensa de mi pueblo, pero hoy me doy cuenta de que el poder corrompe al hombre. Siento vergüenza por los grupos que se hacen llamar defensores del pueblo y lo violentan y dejan cada vez más en alto esta manera que dejó el narcotráfico. Esta gran enfermedad fue la que pudrió los ideales. (Correa, 2016, ver anexo 7)

### **3.4 Entrevistas (ver anexo 6)<sup>8</sup>**

Se realizaron 22 entrevistas entre profesionales del área de Ciencias Sociales como sociólogos, abogados, historiadores etc., de universidades públicas y privadas; además de empleados y servidores del Estado como policías o políticos; y finalmente, víctimas del conflicto armado, desde amas de casa, obreros, campesinos hasta un desmovilizado del M-19. A la luz de la teoría se evidencia el ejercicio de empatía que los estudiantes lograron en la construcción de esos procesos de recuerdos y olvido, en la posibilidad de reconocer en la narración de otros al sujeto mismo en su cotidianidad y desde allí posibilitar la construcción de iniciativas de paz desde el propio entorno. Algunas reconocen diferentes vertientes, actores, agentes, causas y efectos de la triada guerra, justicia y paz:

Muchos de nuestros hijos y familiares lo único que recuerdan en el tiempo es la desigualdad, es la violencia, los largos caminos saliendo de un lugar para un no sé dónde por el desplazamiento forzado las bandas y grupos armados queriendo ganar el poder, desde Pablo Escobar, el narcotráfico, la guerrilla, hasta llegar allá delincuencia común es lo único que recordamos. (Obrero, 2016, Ver anexo 6)

---

<sup>8</sup> Las respuestas consignadas y los autores citados en este apartado son los estudiantes del grado 9 de la IE Tulio Ospina y los estudiantes del grado 10 del Colegio Divino Salvador, sus percepciones, miradas, producciones y creaciones con relación a la entrevista realizada a familiares, víctimas, victimarios o profesionales en el área de las ciencias sociales, los cuales aparecen referenciados con su profesión u oficio y edad, no con su nombre por la misma sensibilidad y cuidado del ejercicio de memoria., ir al Anexo 6 para ampliar información



Con relación a la entrevista realizada por los estudiantes a los profesionales en el área de las ciencias sociales, algunos bachilleres y familiares de los estudiantes se hace pertinente resaltar algunos aspectos relacionados con los temas trabajados tales como:

**1) Actualmente ¿qué es para ti un conflicto armado y qué papel le das a las víctimas en él?**

A) Es una guerra de poderes entre la ultraderecha y la derecha (porque no hay izquierda), la posesión de territorios, corredores estratégicos para el tráfico de armas, drogas o hacer algún otro delito. Las víctimas son ajenas al conflicto que sufren de violaciones en sus derechos, son despojadas de sus tierras, sus derechos y sus pertenencias. Son personas ajenas a los poderes políticos, pero se ven afectados por estos. (Docente de cátedra, Administración de Empresas y Finanzas, 2016)

B) Pues cuando a mí me preguntan sobre el conflicto armado si me refiero en Colombia hablamos normalmente no sé, de poder, drogas y las peleas por zonas y poder y sobre las víctimas jugaría el papel tal vez de personas inocentes pero involucradas de alguna manera en esto muchas veces resultan ser jóvenes por lo general. (Mensajero, mecánico, ex M19, 2016)

C) Para mí un conflicto armado es como su mismo nombre lo indica es un hecho donde personas armadas se enfrentan por problemas políticos religiosos o económicos. Para mí las víctimas son personas desarmadas e indefensas a las cuales el gobierno no les garantiza seguridad (Político pensionado, licenciado en economía y política, U de A, 2016)

D) El conflicto hoy día, aunque no creo que sea diferente de las épocas pasadas ha sido la pugna o la lucha por el poder donde han utilizado las ideas como medio de propaganda para ganar adeptos o aquellas personas que sigan estos ideales y están dispuestos a morir por ellos. El papel de las víctimas creo que es el significado histórico de nuestra maldad e intención, pues dentro de la ciencia política tiene más precio la definición de que el hombre busque su seguridad y luego el poder; habrán muchos que traten de guiar su vida en otros principios, pero la irrelevancia de las personas que están fuera para aquellos que compiten por el poder son poco significativas, pues sin importar los medios, para muchos poseer el poder vale cualquier medio hasta el punto de ser desenfrenados en su búsqueda y cometiendo las



barbaries que sean necesarias para lograr su objetivo. (Estudiante ciencia política, EAFIT, 2016)

E) El conflicto armado son un montón de inconformidades sociales tanto como políticas y económicas. También es un montón de injusticias, porque para lograr un fin revolución no es necesario la violencia y menos con el mismo pueblo que está padeciendo las inquietudes sociales. Como son las personas a las cuales hay que defender también son las personas a las cuales están siendo atacadas, eso no debería ser, me parece que en este momento debemos de enfocarnos más en las víctimas que en las mismas FARC el ELN o el gobierno porque las víctimas son las que nos van a sacar adelante económicamente de acuerdo a sus cultivos y a sus tierras y también en la parte humana hay que ser conscientes del todo el daño que se le ha hecho a Colombia por este conflicto por parte de las FARC y también por parte del mismo gobierno, por los falsos positivos y por las crueldades que han hecho los soldados o incluso los mismos presidentes. (Estudiante Sociología, 2016)

Estas percepciones dejan entrever las miradas y comprensiones del conflicto armado y el papel que se le da a las víctimas por parte de profesionales y allegados a los estudiantes, lo cual en el ejercicio permitió contrastar las miradas que estos tenían del mismo. Es importante resaltar la preeminencia que los entrevistados dan a las víctimas como personas que están en el medio del conflicto, que lo han padecido y que merecen justicia y reparación. Igualmente, predomina la idea del conflicto como producto de intereses, en muchos casos mezquinos que solo sirve para sustentar prácticas represivas y elites que se benefician de ello.

## 2) ¿Sabes que es la memoria histórica?

A) Sí, es conocer y reconocer las diferentes versiones de un conflicto, sus inicios, su desarrollo y las consecuencias que ha causado. (Docente de cátedra, 2016)

B) Sí, es todo aquello que nos recuerda nuestro pasado. (Docente CS Básica Secundaria, 2016)

C) De manera específica no sé qué es la memoria histórica, pero me imagino que tiene que ver con la memoria de las personas que fueron víctimas del conflicto, suponiendo por el nombre de la pregunta. (Mecánico, ex m19, 2016)



D) No sé qué es, pero considero que es todo a aquello que nos queda después de lo que ha sucedido y que nos debe servir como experiencia para no repetir los hechos históricos” (Político pensionado, licenciado en economía y política, UdeA, 2016)

E) Pues la memoria histórica es la profundización en la historia y el interés por descifrar la incidencia de los hechos ya sea para comprenderlos, explicarlos o hacer uso de ellos para crear un análisis, independiente que si se quiere relacionar con el presente o dar una explicación que impulse el conocimiento de lo que ha sido perjudicial para nuestra identidad y nación. (Estudiante ciencia política, EAFIT, 2016)

F) Pues la verdad no tengo muy entendido el término. Pero hace poco tuve una salida de campo a la casa de la memoria y creo que tiene que ver con eso y haya en ese lugar habían muchas fotos y muchos recuerdos de personas víctimas del conflicto y no solo las personas sino también de las familias que han vivido el conflicto con ellas, hay muchas declaraciones, muchas entrevistas, muchas fotos y me parece que es un lugar muy interesante que deberían visitar, es un lugar totalmente ilusoria hacia las víctimas y en conmemoración a las víctimas del conflicto armado en Colombia. (Estudiante Sociología, 2016)

Las definiciones entregadas por los profesionales hacen la asociación lógica y por sentido común de la memoria histórica con el recuerdo, especialmente de aquellos hechos históricos que han generado impactos significativos en nuestra sociedad y que merecen ser conmemorados. Destaca la necesidad que manifiestan de hacer memoria de las víctimas, del papel que juega la sociedad Colombiana para el reconocimiento de estas y del impacto positivo que tiene el recordar para lograr la paz en la medida que esta sirve para evitar la repetición de las atrocidades. Sin embargo, también sobresale que ninguno planteó diferencias claras y concisas con respecto a la historia, sus métodos y objeto de estudio a pesar de que muchos de los entrevistados poseen formación en Ciencias Sociales.

### **3) ¿Qué iniciativas de paz planteas que se pueden dar desde la escuela, la familia o la sociedad?**

A) Todas las iniciativas empiezan desde la niñez, la formación de esta, se en la casa, en la escuela, porque así se crea conciencia, que luego será pasada a otras generaciones, siempre



enfocadas en la niñez. (Docente de cátedra, 2016)

B) Yo personalmente opino que desde la escuela se debe abrir a los alumnos los ojos para ver por un mejor país que ellos se den cuenta que son el futuro del país y para ello se deberían llevar acompañamiento de expertos ya sea de la policía o del gobierno para explicar los casos como el terrorismo el conflicto y cómo funciona todo en Colombia. (Mecánico, ex M 19, 2016)

C) Hasta la paz se busca únicamente educando la gente, o sea que a las personas de un país hay que educarlas desde la niñez hasta que terminen su universidad. Incentivar en los niños y adolescentes la paciencia y la tolerancia porque todos somos diferentes y por esa diferencia no nos podemos matar, hay que saber ceder en algunos casos. (Político pensionado, licenciado en economía y política, U de A, 2016)

D) Pues como no podemos involucrarnos totalmente en la construcción de paz porque tenemos diferentes deberes, pero la propuesta sería no continuar con la indiferencia hacia lo que le ocurre a las personas que conviven con nosotros y con nuestros compatriotas. (Estudiante ciencia política EAFIT, 2016)

E) Yo digo que principalmente una de las iniciativas que diría que son muy importantes sería el respeto por la palabra del otro y por las iniciativas que tenga el otro tanto como políticas económicas o religiosas o idealistas es muy importante la comprensión de la diferencia, yo digo que esa sería una clave importante para como la familia y para la escuela hay que respetar, porque uno de los principales problemas que hay en la educación es ese que solo se ven unos puntos de vista pero no se enseñan que hay muchos más y que también hay que respetar esos, no solo hay que seguir el punto de vista estatal sino que también hay muchas más opciones en las cuales también podemos encontrar nuevas oportunidades para sacar adelante el país como social económica y personalmente también unas iniciativas dicientes a las que nos enseñan y pienso que el punto focal es ese el respeto. (Estudiante sociología, 2016)

Las iniciativas de paz que los entrevistados plantean, hacen especial hincapié en el papel de la familia y la escuela para la toma de conciencia sobre los problemas del país, la educación en valores como la paciencia y la tolerancia para convivir en medio de la diferencia, de respetarla y velar por el cumplimiento de sus derechos e igual con los deberes que



contraemos como ciudadanos. El papel de la escuela es descrito de esta manera como muy importante para combatir la indiferencia que alimenta y permite que el conflicto se mantenga, y se resalta en ella la necesidad enfocarse en la descentralización del saber para que no valde uno solo, el estatal, por encima de los muchos que son importantes y aportantes para lograr la paz.

Por otro lado, las entrevistas que no eran dirigidas a profesionales de Ciencias Sociales, como las citadas anteriormente, tenían un enfoque relacionado con los testimonios y los artefactos del recuerdo, con las memorias individuales de las víctimas desde la indagación de los estudiantes, de las cuales, por su relevancia, se citan algunas a continuación:

**1) Se considera víctima del conflicto armado colombiano, ¿por qué?**

A) Sí, particularmente mi medio laboral es estar en zonas rurales y me ha tocado vivir hostigamientos, retenciones, extorsiones y ver las secuelas que ha dejado el conflicto tanto en las tierras colombianas como en el que habita dichas tierras. (Ingeniero, geólogo, 2016)

B) Las víctimas me han presentado cualquier cantidad de solicitudes ante el gobierno nacional, delegaciones, ayudas por ONG y peticiones a organismos internacionales sobre estos temas devastadores que ha dejado la violencia, las condiciones sociales de desigualdad de inequidad desorganización de estado las cuales son develadas por relatorías que en forma pluralista llevan a la historia hacia una verdad del conflicto que hemos vivido en este país alrededor de unos ya casi 50 años, es una insurgencia de orden social vigente presentadas por Eduardo Pizano León Gómez, Víctor Manuel Moncayo y así sucesivamente todas las personas que han tratado de tomar el país por la fuerza armada en este conflicto armado. (Policía y docente, 2016)

C) Sí, porque hace ya 15 años se vive la extorsión en mi negocio. (Ama de casa, 2016)

De una u otra manera, en la respuesta se deja entrever la amplitud que tiene la condición de víctima en el país. Directa o indirectamente, la población colombiana siente que ha sufrido los rigores y consecuencias de la guerra. En ninguna de las respuestas se advierte una defensa



de la guerra como necesidad y obligación para combatir los problemas del país, las desigualdades e inequidades, por el contrario, se le adjudica el papel de contribuir a las mismas.

## **2) ¿Podría contarnos su caso?**

A) Me han marcado dos eventos de dicho conflicto: el 19 de febrero de 2014 secuestraron a mi mejor amigo y compañero de trabajo. Sufrí una retención de doce horas en zona rural del Chocó. En ambos la secuela es de miedo a seguir trabajando en zonas rurales donde el conflicto está vigente y donde la ley son las guerrillas (Ingeniero, Geólogo, 2016)

B) Mi caso donde yo me siento afectado como víctima de este país yo representando el estado en defensa de terceros que son dos personas de la sociedad del común Colombiano porque todos tenemos los mismos derechos realizando operaciones legales ante estos grupos al margen que pretendían exigir o hacer exigencias de dádivas de dinero a aquellas personas que se encontraban secuestradas, haciendo esta liberación sacamos estas personas de esa área y tuvimos enfrentamiento con arma de fuego y en el cruce de disparos fui impactado a la altura de mi hombro izquierdo el cual quede fuera de combate al menos durante 6 meses ya que me sometí a 3 urgentes cirugías para la recuperación de mi brazo el cual perdí aproximadamente el 27 a 37 por ciento de mi capacidad. (Policía, docente, 2016)

C) No nos permite trabajar tranquilos ya que tenemos que pagar una cuota mensual por supuesta "vigilancia", y si no se cumple con dicho trato amenaza con matar a alguno de nosotros. (Ama de casa, 2016)

En el marco del conflicto armado, cada uno de los entrevistados tiene algo que contar, pues como se mencionó, han sufrido las consecuencias de la guerra; como por ejemplo el secuestro en el caso del ingeniero, secuelas físicas en el caso del policía y extorsión e intimidación en el caso de la ama de casa.

## **3) ¿Qué ha hecho usted después de eso? ¿Cómo siguió su vida?**



**Facultad de Educación**

A) Buscar en la empresa condiciones de seguridad que garantizaran las mejores condiciones y términos para continuar con las labores. Tratar de pasar la página y superar los miedos. (Ingeniero, Geólogo, 2016)

B) Para esa época un laboraba en la institución seguí adelante hice los tratamientos hice la recuperación gracias a dios pues la disminución de la capacidad fue tratada, no me reubiqué como lo hacen muchos que aprovechan de pronto esa situación para buscarse un sitio mejor o algo donde de pronto no presente mayor peligro mayor inconveniente, yo seguí mi vida normal trate de hacer la recuperación eso va más en la mente en la en su vocación lo hice por mi familia y por mi institución a hoy queda uno con las secuelas de ese pasado procura uno dejarlas a un lado dejarlas de lado izquierdo donde realmente no traerlas a colación duele mucho lo que pasa en el país, nosotros personas que estuvimos durante tantos años al servicio de nuestra patria pues sabemos que nos duele lo que les suceda lo que les suceda a nuestros campesinos a las personas del común, al ciudadano de a pie a todas las personas los cuales tenemos derechos y libertades consagradas en una constitución la cual en ocasiones realmente son violadas estas normas descritas y esa esa falta de reconocimiento sumándole la indiferencia por la falta de inequidad que este conflicto armado por esos intereses nos han traído (Policía, Docente, 2016)

C) No hemos podido hacer nada por el miedo que causan, y hemos seguido estos 15 años con intranquilidad desde entonces. (Ama de casa, 2016)

Ser víctima del conflicto deja secuelas que obligan a modificar los hábitos de vida, a buscar otros lugares y oficios en los que se pueda continuar con la vida. Es por lo tanto necesario el reconocimiento de las víctimas y adelantar acciones para su reparación.

**4) ¿Qué opina usted del perdón a los victimarios?**

A) Mi opinión acerca de eso es clara, si has cometido crímenes debes pagar por ellos, la justicia debe cumplirse para todos y si quieren ingresar a la vida civil deben tener claro que existe un precio. (Ingeniero, Geólogo, 2016)

B) El común de las personas que nunca ha sido tocado por la violencia el grado de importancia es mínimo porque honestamente no se han visto comprometidos, las personas que



**Facultad de Educación**

de pronto la historia legendaria los ha llevado a hablar de violencia porque de pronto afectó a sus familiares, a sus abuelos, a sus vecinos, con fenómenos como el secuestro, el homicidio, la extorsión tienen ópticas diferentes. Los que realmente han sido tocados por una muerte de un familiar por un secuestro que terminó en muerte del secuestrado en el fracaso financiero porque en algún momento las personas acabaron con la historia próspera de esos sueños familiares que tenían muchas personas, los que hoy gracias a esa guerrilla o a ese actor del conflicto perdieron todo y hoy no tienen nada, son cosas que entran a debatirse según desde la óptica de donde lo toque, nosotros vimos ejemplos de personas que querían solo que le dijeran dónde estaban los restos humanos de ese cuerpo, porque el alma ya no está para darle cristiana sepultura a un familiar, yo creería que la reparación de víctimas ayuda en cierta forma, algo de paga bueno de pronto de algo sirva, pero yo no le puedo poner una cura a esa alma de esa madre, de ese huérfano, a esa alma de ese padre que le mataron su hijo que lo asesinaron de la peor forma por ese afán peyorativo porque los autores del conflicto tomaron poder y posesión de las vidas de otras personas. Bueno es punto es neurálgico, unos de pronto entrarán a perdonar y ojalá eso se diera, otros pasarán desapercibidos como en muchas encuestas. (Policía, Docente, 2016)

C) El perdón de los victimarios es una muy buena opción o sea hay que hacerlo, hay que perdonar las personas que les hicieron daños o nos hicieron daño evitar un resentimiento por un grupo o una persona por el daño que hicieron o por las personas que mataron pues eso no nos va a devolver a las personas que ya están muertas no nos va a devolver el tiempo y permitir que no pasen los daños estos causados ya lo que está hecho, hecho está y si se puede dar el perdón a una persona y se puede continuar una vida y se puede ir en busca de una sociedad un poco más llevadera es importante hacerlo es importante no dejarse llevar por el odio importante no dejar consumirse por el rencor porque le estaríamos quitando a personas del futuro que tengan un futuro mejor del que nosotros tuvimos. (Estudiante de Derecho, 6 semestre, 2016)

D) Todos debemos perdonar como el señor nos perdonó. (Ama de casa, 2016)

La idea de perdón que exponen los entrevistados surge de la idea de justicia que cada uno tiene. Para el primer entrevistado, se puede perdonar sin eximir a los victimarios de pagar por sus crímenes. En el caso del policía, quien se declara como actor del conflicto en la medida que presencié directamente actos de violencia, plantea la importancia de reparar las víctimas al menos en la medida de lo posible, pues no cree que la reparación total exista; considera que



el conflicto ha dejado muchas incógnitas y olvidos y que por lo tanto la mejor reparación tiene que ver con el esclarecimiento de la verdad y el dar la voz a las víctimas directas porque solo ellos saben cómo perdonar. Finalmente, sobresale la necesidad del perdón, en palabras del estudiante de derecho y la ama de casa, en la medida que perdonar implica dejar el rencor a un lado y detener la cadena de odios que alimentan el conflicto.

**5) ¿Usted qué podría hacer para solucionar el conflicto actual?**

A) Decir que mediar con ellos no lo podría hacer, pero si podría hablar con las personas que forman parte de las guerrillas que hay una vida llena de cosas mejores y que valen la pena vivir. Les aconsejaría que dejaran a un lado las armas y que pudieran formar parte de una verdadera sociedad. (Ingeniero, Geólogo, 2016)

B) Yo sé que una sola golondrina no hace llover, pero yo sé que crear campañas de ayuda a aquellas personas que realmente lo han perdido todo, ayuda psicosocial, ayuda desarrollo comunitario. En este momento hago parte de una comisión de 8 personas que representamos unos gremios comerciales los cuales de cierta forma contribuimos con un granito de arena, la última acción que se hizo en el sector de la chorrera donde se presentó un asentamiento de personas que lo han perdido todo, tratar de devolverles un espacio, donde se les lleva un mensaje de paz, llevarles unos cuadernos de apoyo donde sabemos que de pronto ese asentamiento de estado por medio de una alcaldía les consigue unos profesores para tratar de cambiarles ese esquema mental a esas personas y hacerles su lugar de estudio más agradable. Hay algo que nos mata en este país, y es la indiferencia esa indiferencia golpea más fuerte que cualquier arma porque, porque vuelvo y reitero nunca me han tocado a mí nunca han tocado a ninguno de mis familiares pero no debemos ser indiferentes ante esto, lo que podamos hacer por esas personas que lo han perdido todo que ha sido afectadas por el conflicto y ojala el gobierno nacional en todos los estamentos no solo en épocas políticas, proyectos de desarrollo y apoyo de educación a los que lo han perdido todo. (Policía, Docente, 2016)

C) Denunciar e irme lejos de esta porquería de personas que controlan a las demás con el miedo y no nos permite vivir tranquilos. (Ama de casa, 2016)



D) La violencia y por ende la guerra inicia por la desigualdad entre el pueblo y la clase política, porque el deseo del poder político hizo que la lucha no fuera por una democracia si no por un deseo insaciable de tener y dominar olvidándose de lo real e importante el ser humano. (Obrero, 2016)

Es pertinente aclarar que si bien estas experiencias buscaban la posibilidad de aportar a la comprensión del fenómeno del conflicto, desde diversas miradas, teniendo por eje la empatía entre los estudiantes y las percepciones de víctimas, familiares y profesionales de lo social sobre el conflicto armado, posibilitando la comprensión de un fenómeno complejo o por lo menos su acercamiento y pertinencia desde el sentir, pensar y actuar desde la ciudadanía, desde la escuela, la casa o la vida misma, se buscó también la resistencia a las políticas de la memoria, a la que la escuela ha sido sometida, es decir; a esa supresión y olvido que muchas veces las relaciones de poder y de saber que se dan en la escuela, en la sociedad y la vida tiene sobre lo que se dice, se piensa y se siente, caso concreto en la escuela relacionado con aquello que en los contenidos de enseñanza, las prácticas y la formación del profesorado se puede evidenciar. Así en la defensa de la memoria y la búsqueda de un ejercicio de empatía, los estudiantes expresaron su sentir hacia el ejercicio y especialmente al reconocimiento de los aportes de la memoria a la comprensión y la consciencia de un conflicto armado complejo, una guerra que ha desangrado al país y sus habitantes, donde los estudiantes reconocen la necesidad de la educación, de acercamientos a los temas de justicia, verdad, perdón, arrepentimiento, o la formación en la ciudadanía, la conciencia y pensamiento histórico.

A manera de recapitulación, se hace pertinente señalar que de lo anterior podemos resaltar en las visiones de profesionales una visión sesgada del conflicto, anclada a sus experiencias personales y formación profesional, poco reconocimiento de la ley de las víctimas en el contexto reciente y una exaltación a dos asuntos nodales; la asociación de la memoria con recuerdos, especialmente de sucesos y lugares, y el papel de los medios de comunicación en la construcción de la memoria colectiva. Sin embargo, emergen otros temas, relacionados con el perdón, la justicia o el arrepentimiento, especialmente desde la posición de las víctimas del conflicto, quienes desde su experiencia personal plantean unas visiones muy concretas sobre el perdón a victimarios, el miedo con relación al conflicto, los actores y las formas de violencia, además se evidencia la necesidad de la empatía y el apoyo a otros como principal



iniciativa de paz, se dejan entrever el papel de los círculos sociales, la Iglesia, los medios de comunicación y las experiencias personales en su visión del conflicto, lo cual a su vez, posibilitó, una contribución de su papel, el del reconocimiento de otros, de respeto por sus vidas, sus voces y experiencias, por parte de los estudiantes, que a su vez ampliaron la visión del conflicto y reconocieron en el ejercicio sus aportes al ejercicio de una ciudadanía que aporte a la construcción de paz.

Finalmente, es importante leer de primera mano el sentir y pensar de los estudiantes, para así contrastar la pertinencia y potencialidad del ejercicio que acerca a los estudiantes a reconocer ese deber de verdad y de justicia, ese deber de memoria (Todorov, 2000). Algunos asuntos que evidencian esto se traen a colación a continuación.

#### **6) ¿Qué le llamó más la atención?**

En busca de indagar aquellos elementos que permiten a los estudiantes trabajar la empatía, la motivación y la comprensión del tema, reconociendo la importancia de la entrevista de narración oral en la construcción de los testigos y los productos desde la narrativa, se responden a preguntas concernientes a sus producciones y experiencias con este trabajo, así se reconocen el papel de la empatía con el otro, las consecuencia del conflicto, la continuidad de algunas formas de violencia a lo largo del tiempo y las huellas, las marcas en la memoria a partir de las experiencia individuales de los sujetos, algunos estudiantes del grado 10 comparten sus opiniones:

- a. Muy interesante los aportes de la paz, que se iniciaría principalmente del respeto por la palabra del otro. (López, 2016)
- b. Nos llamó mucho la atención el conflicto armado en Colombia no damos cuenta mediante esta entrevista que ha dejado al paso del tiempo muchas consecuencias. (Durango & Retavisca, 2016)
- c. El hecho de que llevan con esta situación más de 15 años y aún sigue. (Yepes, 2016)
- d. Ver como este hecho marco de una manera negativa su vida para siempre. (Correa,



Las respuestas confluyen en mostrar las consecuencias del conflicto a lo largo del tiempo, en especial se resalta que el ejercicio posibilitó que los estudiantes se encontrarán con realidades que desconocía, que reflexionarán sobre ellas y despertar su preocupación por las mismas, condición necesaria para ejercer una ciudadanía activa para la paz.

### **7) ¿Qué fue lo más relevante de la entrevista y por qué?**

Sobre la relevancia en la entrevista y los motivantes a dicha conclusión, podemos encontrar asuntos concernientes a las políticas de la memoria, las consecuencias del conflicto y algunas manifestaciones y problemáticas asociadas a él, como la extorsión, el sicariato, la deserción escolar etc. Con ello nos damos cuenta del desconocimiento no solo de los estudiantes, sino de algunos entrevistados sobre lo que ha sido el conflicto y sus construcciones a partir de su formación, los medios, la escuela o los círculos sociales.

- a) Pues lo que más veo relevante lo que llamó más la atención fue que en estos tiempos se hace popular el sicariato y se dejaba la escuela para conseguir el dinero fácil. (Durango & López, 2016)
- b) Las realidades que menciona el entrevistado con respecto a lo que enseñan a los estudiantes colombianos y lo que realmente pasa para mantener su estructura de poder manipulador. (Correa, 2016)
- c) Nos parece que lo más relevante de la entrevista es el hecho de darnos cuenta por medio del entrevistado que el conflicto ha dejado tantas víctimas, tantas personas que tenían lo necesario para vivir tranquilos y ahora no tengan absolutamente nada, de que hay familias con dolor por el hecho de que les hayan matado a sus familiares. (Asis; Hernández & Niño, 2016)
- d) La tranquilidad de la víctima de extorsión al contar su caso. (Yepes, 2016)
- e) Me llamó mucho la atención al momento de la entrevista con xxx, ver sus reacciones a las preguntas y como por pequeños, pero no insignificantes momentos al recordar y responder se alcanza a evidenciar el sentimiento de miedo y decepción, como la experiencia había dejado una marca en su vida. (Correa, 2016)
- f) El ver como ante algunas preguntas ella solo prefería guardar silencio. (Vélez, 2016, Ver



En estas respuestas se dejan entrever varias cuestiones muy importantes para lo planteado en este trabajo. Por un lado, se evidencia la preocupación del estudiantado por lo que se enseña en la escuela, la reproducción de conocimiento para mantener y legitimar poderes abusivos. Por el otro lado, las respuestas dan a conocer la vinculación emocional de los estudiantes con los entrevistados, en especial al advertir en estos últimos sentimientos de miedo, angustia, resignación camuflada en tranquilidad etc. De esta manera podemos afirmar que fue efectivo el ejercicio de empatía y reconocimiento del otro y de sus realidades.

### **8) ¿Qué sentimientos le despierta su entrevistado?**

El propósito de esta pregunta es indagar por la empatía con el entrevistado, no solo desde su experiencia personal y percepción del conflicto, sino desde su sentir, sus narraciones y construcciones de recuerdos y olvidos, especialmente de reconocer desde la memoria, esos aportes a la paz, de la mano de otros.

- a) Me pareció que despertó mucho interés ya que le interesa el bienestar de su país y de la paz. (Asís; Hernández & Niño, 2016)
- b) Principalmente de cambio sobre abrir los ojos y que nosotros la nueva generación que vamos a ser la que defenderá el país ver por el lado bueno y no entrar a estos tiempos de guerra cambiar el país y hacer la diferencia del resto de países. (Cataño & Benavides, 2016)
- c) Ira, por tantas injusticias que se han cometido. También, escuchar a los jóvenes hablar tan abiertamente de este tema despierta esperanza sobre un mejor país y las ganas de luchar por conseguirlo. (Botero, 2016)
- d) Nuestro entrevistado despierta sentimientos de compasión y ayuda frente a las víctimas. (Moreno, 2016)
- e) Sentimientos de compasión y tristeza. (García, 2016, Ver Anexo 6)

Algunos estudiantes pudieron reconocer su papel fundamental para la construcción de paz al plantear que ellos son las nuevas generaciones a las que le corresponde adelantar acciones para hacer del futuro algo mejor, además también se encuentran sentimientos de ira,



esperanza, compasión o tristeza con los sentires de otros. Es relevante la actitud que asumen algunos con respecto a la entrevista, pues no solo mencionan lo que les despertó, sino lo que ellos podrían hacer para cambiar la situación, como “abrir los ojos”, “ayuda frente a las víctimas” “preocupación” etc.

**9) ¿Hubo cambios en su percepción inicial de su entrevistado? ¿Cuáles fueron?**

La gran mayoría no notó cambios en su entrevistado, pregunta que buscaba indagar por las percepciones del sentir y manifestaciones del recuerdo desde los entrevistados y sus testimonios, sin embargo, sólo cabe rescatar un testimonio que habla de sentimiento de dolor, cuando quedan huellas en el recuerdo, en la memoria de aquellas personas que han sufrido el Conflicto armado colombiano:

Si al inicio se veía tranquila, pero al transcurrir de la entrevista se mostró insegura y cambio de tono, pensé que estaba sumamente tranquila, pero me di cuenta de que el dolor sigue vivo como hace algunos años. (Durango; López & Retavisca, 2016, Ver anexo 6)

**10) ¿Qué aprendizajes considera haber obtenido de este trabajo?**

Esta pregunta está orientada a determinar qué aprendizaje fue significativo para los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta didáctica y en especial las entrevistas que realizaron a los diferentes actores del conflicto armado colombiano.

- a. Principalmente como hacer una buena entrevista. Conocer otros pensamientos y respuestas hacia los temas que se presentaron. Haber aprendido de la ley 1448.” (Durango; López & Retavisca, 2016)
- b. Que la paz en Colombia no la construyen unos cuantos encorbatados, la construimos todos los ciudadanos; y no se construye en cuatro paredes, se construye en el barrio, el colegio, la universidad o cualquier lugar donde vayamos. No se compone de letras en un papel, se compone de lo que cada ciudadano aporte a su construcción. (Asís; Hernández & Niño, 2016)
- c. Se obtuvieron muchos aprendizajes sobre la parte de la paz, de cómo funciona en Colombia los grupos armados para sustentar para la guerra que es con los cultivos



- ilícitos y también con la extorsión y secuestro. (Benavides & Cataño, 2016)
- d. De este trabajo aprendimos especialmente que hay que tomar conciencia de que no hay que ser indiferentes con las víctimas del conflicto. (Botero, 2016)
  - e. Que hay personas que viven situaciones horribles y de peligro constante que muchos ignoran y sin embargo intentan salir adelante con su familia. (Moreno, 2016)
  - f. Al tener la oportunidad de hablar frente a frente y hacer preguntas tan específicas a una víctima del conflicto armado cambia tu percepción sobre el mismo, las personas que no hemos estado involucradas directamente con el conflicto sentimos, pensamos o nos imaginamos como o cual sería nuestra reacción al estar en la posición de víctima, pero nada de eso se alcanza a comparar con el sentimiento de miedo, tristeza y decepción que puede llegar a sentir una víctima directa del conflicto. (Correa, 2016)
  - g. Encontrarme con realidades tan crudas y difíciles, descubrir tanto el dolor en la vida de una persona como en la familia y ver cómo todo esto les ha transformado la vida. (Yepez, 2016, Ver Anexo 6)

De estas respuestas se pueden derivar varios aprendizajes de los estudiantes. Por un lado, están aquellos que se refieren a saber sobre el conflicto y sus consecuencias, es decir cuestiones como la extorsión, el secuestro, los cultivos ilícitos etc. También están aquellas respuestas que valoran la empatía con el entrevistado, el reconocimiento de las víctimas y la de las consecuencias a nivel emocional. Y finalmente, están las respuestas que plantean la toma de postura del estudiante y su papel para el cambio, es decir la preocupación, la toma de conciencia y el bien ejercicio de la ciudadanía.

### **11) ¿Le agradó hacer este trabajo? ¿Por qué?**

Partiendo de las motivaciones y sentir de los estudiantes con el ejercicio, se pueden encontrar las siguientes respuestas:

- a) Encuentro mucho agrado ya que enriqueció nuestro conocimiento. (López, 2016)
- b) Sí. Porque se aclaró algunas dudas existentes con relación a las raíces del conflicto y al tratado de paz. Fue agradable hacer este trabajo debido al aprendizaje que obtuvimos de personas que han vivido más que nosotros el conflicto armado y que saben acerca de este tema y nos pueden explicar con facilidad de los viejos tiempos



en Colombia. (Durango, López y Retavisca, 2016)

- c) Si nos agradó porque nos enseñó muchas cosas que tal vez las sabíamos, pero no las tomábamos muy en cuenta en nuestras vidas. (Asis, Hernández, Niño, 2016)
- d) De cierta manera sí, Porque tuve la oportunidad de entrevistar a alguien cercano de mi familia y conocer bien su estado frente a el conflicto armado. (Durango, López & Retavisca, 2016)
- e) Me agrado el trabajo ya que pude aprender y pude sentir el dolor y el sufrimiento que tuvo la víctima ante lo ocurrido. (Lopera, 2016 Ver Anexo 6)

Una vez más emergen en las respuestas palabras que describen el grado de apropiación y empatía generada con el entrevistado. Este ejercicio permitió acercar a los estudiantes a realidades que ellos no han padecido directamente y que poco conocían, lo que hace significativo el acto de hablar con quienes lo han experimentado, escuchar otras voces que les cuentas hechos que no se mencionan en las aulas de clase, conocer el conflicto no como teoría sino encarnado en quienes lo padecieron, confrontar ideas, derribar prejuicios y concepciones sesgadas.

## **12) ¿Qué conclusiones puede sacar de este trabajo?**

Algunas conclusiones que pueden observarse en el trabajo realizado por los estudiantes fueron los aportes a la empatía con el otro, el acercamiento a los testimonios y construcciones del recuerdo, y el reconocimiento de la multiplicidad de actores, causas y consecuencias del conflicto, adicionalmente el reconocimiento del papel de sí mismos en la construcción de la paz, y el aporte de las voces y las memorias. Las conclusiones a las que llegan los estudiantes se pueden clasificar como se enuncian a continuación. 3

Según el conocimiento adquirido con referencia al conflicto armado colombiano, sus actores y consecuencias, que evidencian la pertinencia de la memoria histórica en el aula para evitar el olvido:



- a. El conflicto armado es desencadenado por las guerrillas extrema izquierda, los grupos paramilitares de derecha, los carteles de la droga y las bandas criminales emergentes, que resultan afectados los campesinos e indígenas, haciendo posesión de sus tierras, violando sus derechos, causando temor, odio, dolor y muerte. (Asís, Hernández, Niño, 2016)
- b. El conflicto armado tiene muchos actores que han incidido de manera directa en el que de alguna manera solucionarlo es un proceso de largo plazo. En estos conflictos se encuentran las guerrillas, las bacrim, el gobierno, paramilitares, narcotraficantes y la delincuencia común. (Garcés, 2016)
- c. En conclusión, con esta entrevista lo que más se logra resaltar es acerca de lo que conocemos muchos como la memoria histórica de aquellas personas que fueron víctimas en tiempos pasados la manera de vida en los tiempos con más delincuencia los tiempos de Pablo Escobar y grupos armados como el M-19. (Cano & Echavarría (2016)

Según el compromiso que requiere por parte de los alumnos para solucionarlo a partir de alternativas de paz:

- a) Este es un gran tema **que nos une** y nos lleva a opinar buscando soluciones por medio de las leyes, para actuar frente a la problemática. (Moreno, 2016)
- b) Todos tenemos el derecho a vivir en paz, pero también tenemos el deber de construirla y hacer que perdure en el tiempo. (Pinilla y Zuluaga, 2016)
- c) Que la solución del conflicto va por parte de **todos**, y que tenemos que aprender a **no ser indiferentes**. (Hurtado & Vélez, 2016)
- d) La violencia es algo que **nos toca a todos no es justo hacernos los ciegos y sordos** ante la realidad de esta situación, es necesario ver más allá de las armas, de todo lo que sucede en Colombia y ver que se puede cambiar esta situación de una manera que nos beneficie a todos para que nadie salga perjudicado. (Lopera, 2016)



Según la relación establecida con el entrevistado y los hechos que narran para buscar su reconocimiento, así como dar validez a lo que dice con la finalidad de enriquecer el ejercicio de una ciudadanía activa para la paz:

- a. Con la realización de este trabajo nos pudimos da cuenta que, para hacer una entrevista, y más sobre un tema tan complejo, es importante tener unas buenas bases del tema a tratar para poder interactuar más con el entrevistado y así sacar el máximo provecho a la entrevista. (Botero, 2016)
- b. Es una buena manera de conocer parte de la vida de una persona que no ha vivido tranquila completamente por la falta de seguridad que siente. En conclusión, se conoce la situación de inseguridad de alguien que intenta sacar a su familia de este peligro de manera que ya no tengan que sentir el miedo y la obligación que hacer algo por miedo a perder la vida. (Yépez, 2016)
- c. A medida que el ingeniero me contaba cómo fue y lo que pasó en el tiempo en el que estuvo privado de su libertad, intentaba buscar una razón que justifique un secuestro, un desplazamiento, un asesinato, generar temor, no pude encontrar ninguna, no existe para mí ninguna razón que justifique o logre explicar el porqué de esos actos, es en mi opinión una guerra sin sentido, un enfrentamiento que cada vez pierde los ideales de los que tanto presume tener, aprendí el sinsentido de la guerra. (Correa, 2016)

Memoria histórica

Relación complementaria Memoria -  
Historia ( Transición)

Comprensión, empatía, justicia y  
verdad, consciencia y pensamiento  
histórico, transversalidad

**Tabla 8. Aportes de la memoria a la ciudadanía y la paz desde el aula**

Los instrumentos anteriormente presentados que fueron subdivididos en las tres fases concretas tienen como finalidad conocer de qué manera la memoria histórica aplicada en la clase de Ciencias Sociales posee un impacto positivo para la formación de ciudadanos para la paz. Por un lado, cabe resaltar que a partir de los diarios de campo, las mallas curriculares y los planes de área se evidencia que la memoria histórica está planteada en algunos casos como contenido a ser enseñado, pero poco se ha introducido en el aula dados múltiples factores contextuales que incluyen la baja intensidad horaria del área de Ciencias Sociales, la prioridad por la formación para el trabajo, lo nuevo de la memoria histórica y los estudios pedagógicos sobre la misma, el desconocimiento y la falta de formación de los docentes sobre el tema y los riesgos que implica manejarla en las aulas pues el conflicto armado aún continúa operando. Igualmente, se evidencia en la segunda fase, que contempló la implementación del KPSI y la entrevista a los docentes, que existen percepciones confusas orientadas por el sentido común a la hora de establecer el qué, cómo y para qué enseñar la memoria histórica. Por un lado, se reconoce la importancia de la historia y la memoria en las aulas; los docentes atribuyen un rol fundamental a la educación como transformadora de realidades problemáticas. Es decir, la educación como campo de contribución de peso a la formación ciudadana. Sin embargo, por otro lado, desconocen los métodos y estrategias para implementar la memoria en las aulas. Finalmente, en la tercera fase se evidenció como la



propuesta didáctica aplicada en las aulas de las respectivas instituciones educativas posibilitó que los estudiantes adelantaran ejercicios de memoria histórica en sus contextos, reconocieran la importancia de abrir espacios para conocer múltiples discursos y posturas con referencia al conflicto armado e igualmente plasmarán sus propias posturas e identificarán la necesidad de formular alternativas de paz; además de reconocer la importancia de la empatía y el pensamiento histórico para la comprensión del otro en su contexto, del conflicto y del ejercicio de una ciudadanía que posibilite transformarlo.

La importancia de adelantar este tipo de ejercicios de memoria histórica en el aula radica en las posibilidades que abre para el reconocimiento de múltiples discursos, posturas y vivencias referentes al conflicto, pues la formación de una ciudadanía crítica requiere necesariamente del encuentro con el otro, la defensa de las diferencias y el respeto por ellas. De igual manera, la memoria funge como antídoto contra un olvido peligroso de las atrocidades del pasado que las haga invisibles y, por lo tanto, abra las puertas de la repetición. Sin embargo, es importante que la memoria permita la paz, que no se plantee entre sus objetivos revivir un pasado para alimentar odios y rencores, sino para que el recuerdo sea ejemplarizante, para que los problemas del pasado permitan explicar el presente y así buscar soluciones que apunten a una sociedad pacífica, no solo desde las armas, sino desde unas condiciones sociales, políticas y económicas que permitan el desarrollo multidimensional de todos ciudadanos. Estas finalidades mencionadas son el sustento de esta propuesta didáctica, pues en ella no se habló simplemente de memoria a los estudiantes, sino que se abrieron los espacios para que estos participaran en ella y para que con base en lo aprendido reconocieran la importancia de predicar y aplicar la paz, que es en definitiva un ejercicio maduro de ciudadanía.

Su importancia radica entonces no solo en el cómo o qué llevar al aula con relación a la memoria, los usos, abusos y artefactos de ella, sino en reconocer, cómo se evidencia con algunas experiencias citadas anteriormente, su potencial no sólo para comprender el conflicto, sino para buscar el deber de justicia y verdad desde los procesos de recuerdos y olvidos, de esas memorias individuales y colectivas, de fuentes históricas y con ella, en procesos de empatía histórica que posibilitan comprender, tomar decisiones y actuar en medio del conflicto armado, generando ejercicios de ciudadanía que construyen y transitan a



la paz y que para tal requieren del reconocimiento de nuestra historia sin distorsionarla, sin dogmatismos ni extremos, sin fetiches, sin olvidos ni abusos. Es decir, en palabras de Ricoeur (2000), una justa memoria.

Sin embargo, es importante afirmar con relación a los resultados:

1. Sigue siendo pertinente resaltar la importancia de la relación entre memoria histórica y empatía histórica. Es decir, poner el centro en el otro teniendo en cuenta la relevancia y el peso de la disciplina histórica para el esclarecimiento de la verdad, el conocimiento del pasado y así mismo, la incorporación de narrativas sobre memorias individuales.
2. El objeto de la memoria es el recuerdo, así es relevante saber diferenciar entre las construcciones de recuerdos y olvidos desde los artefactos de la memoria y el papel de las fuentes históricas en la legitimación de los sucesos históricos, más allá de caer en lo que llaman ficción histórica, cuestión problemática en los ejercicios realizados por los estudiantes, donde toman fuerza los medios de comunicación, los círculos sociales y los relatos, más que las fuentes en su experiencia y su visión del mismo.
3. Colombia ha sido testigo de la construcción de una memoria colectiva acorde al proyecto de nación capitalista dando poca importancia a las voces o los llantos de las víctimas con quienes existe el deber de justicia y, en esa medida, el pueblo ha pasado a sacralizar o banalizar el tema mismo, inclusive los maestros o alumnos. Sin embargo, la implementación de la memoria en las aulas logra la posibilidad de ejercicios de empatía, comprensión y sensibilidades con relación al tema que antes no tenían, es decir que en ellos opera una transformación al cambiar su punto de vista, al problematizar lo que creyeron saber, al derribar viejas percepciones devenidas en prejuicios.
4. La memoria histórica es un tema sensible, complejo y reciente dentro del ámbito de estudio académico, no siéndolo su existencia como fenómeno social. Sin embargo, es importante atribuirle potencial para trabajar temas de justicia, de verdad, de perdón y

**Facultad de Educación**

arrepentimiento en el marco de procesos de paz para terminar con la guerra interna, especialmente para la construcción de procesos de recuerdo en nuestro país que involucren la escuela y la sociedad como motores de transformación. Dichas posibilidades se proyectan a deslegitimar los usos políticos de la memoria que se constituyen en abusos y que por lo tanto perpetúan odios y rencores que engendran nuevas violencias.



**Tabla 9. Algunas problemáticas para ser llevada a la Escuela, Elaboración propia**



## CAPÍTULO V

### A MODO DE CONCLUSIONES

#### A nivel general

La memoria histórica es un objeto de estudio reciente dentro del ámbito de las Ciencias Sociales; sin embargo, esto no significa que su existencia como práctica individual y colectiva esté condicionada a la actualidad, pues ha sido abanderada por los Estados y sociedades que hacen un uso del recuerdo conveniente al contexto y momento. Casos concretos de este uso de la memoria son expuestos por Todorov (2000), al hablar de la manera cómo los regímenes totalitarios, como el de la Alemania nazi o la URSS, persiguieron y trataron de eliminar las memorias de los países y pueblos ocupados e impulsaron otras que les ayudaron a construir su mito y, por lo tanto, a legitimarse. Este proceso de olvidar lo inconveniente y recordar lo necesario para determinados fines es consustancial a la constitución de sociedad y cultura. De esta manera, es posible identificar en el caso del Estado colombiano cómo este ha abanderado, a través de la enseñanza de la historia tradicional, unas prácticas y ejercicios de memoria colectiva afines al proyecto de nación, dando soporte a prácticas educativas, currículos y planes de estudio que han cerrado las puertas a otros discursos, incluyendo versiones históricas y memorias como las de las víctimas con quienes se tiene el deber de verdad, justicia y reparación.

Teniendo en cuenta lo anterior, trabajar la memoria histórica del conflicto armado colombiano en la escuela se constituye en un elemento fundamental para adelantar los procesos de reconocimiento, perdón y no repetición dentro de un eventual posconflicto. Sin embargo, la dificultad que encarna dicho ejercicio radica en el riesgo que se corre cuando el acto de recordar conlleva sentir, o traer de nuevo sensaciones vinculadas a momentos traumáticos que han dejado los actos violentos en muchas personas del país. De esta manera, en este nivel es importante la orientación que se le dé a dicho ejercicio de memoria, que en nuestra propuesta vinculamos con la necesidad de desestructurar prejuicios y discursos que



impulsan al odio a través del tiempo, para poder pensar y entablar el rumbo hacia la paz; pues reconocemos que dicha finalidad es compleja y no alcanzable fácilmente dadas las muchas aristas que dicho concepto posee, pero sí es condición necesaria de paz que cesen los odios y que los conflictos no se resuelvan por la vía armada. Esta perspectiva de la memoria está implícita en lo que Mélich (2004) denomina una “antropología de la aproximación”, es decir, la preponderancia de la ética y la pedagogía para la preocupación por el otro a través de la narrativa testimonial, lo que conlleva al reconocimiento.

En cuanto a la relación de la memoria y la historia, entendemos que no son lo mismo a pesar de que se ocupen del pasado; pues, por un lado, la primera es un ejercicio subjetivo impregnado de sensaciones, imaginarios, manipulaciones y distorsiones del tiempo y el contexto y, por el otro lado, la historia pretende fundamentarse como un ejercicio intelectual, académico, laico que se sirve de métodos y fuentes rigurosas. Sin embargo, apostamos por un ejercicio de la memoria histórica en las aulas que no vaya en contravía de la historia, que no parta de entender ambas como contrarias a pesar de las divergencias mencionadas, sino como complementarias ya que cada una en sus particularidades contribuye a que el estudiante haga uso y acceda a diferentes miradas sobre el fenómeno del conflicto armado y, por ende, contribuya a la formación del pensamiento crítico. Las miradas que sobre el pasado tiene tanto la historia como la memoria no están exentas de intereses e ideologías, de manera que no se podría hablar de una objetividad en sentido estricto, ya que cobra peso el quién y qué se narra y escribe sobre los hechos y no sobre las ausencias. Como lo plantea Carr (1981), la historia como diálogo entre el presente y pasado, entre los hechos y el historiador, significa que los hechos que han de ser preservados son seleccionados por el historiador atendiendo a múltiples factores, incluyendo los subjetivos. Sin embargo, poner en duda la objetividad de la historia y la memoria no desmerita las potencialidades de cada una para reconocer la realidad colombiana a través del conflicto y sus alcances y, por supuesto, fundamentar la necesidad de la paz a través del aprendizaje de los errores del pasado y las cuestiones no resueltas que son tanto el sustento de viejas violencias como el abono para la propagación y germinación de las nuevas.

Formular e implementar actividades de memoria histórica en la escuela debe partir de la idea de que esta se constituya en una práctica tanto de reconocimiento como de resistencia, pues la



memoria no se define a partir de un saber que se legitima luego de pasar por un proceso de formación académica sólida; es decir, que no está condicionada por la aprobación o desaprobarción propias de las Ciencias Sociales y sus métodos. Por el contrario, esta surge del individuo, de su experiencia, sus sentimientos y pensamientos. De esta manera, consideramos que la memoria histórica es una puerta al diálogo entre las Ciencias Sociales, en especial la historia y los saberes subjetivos y populares sobre el pasado, ya que si la historia en las aulas, desde el enfoque tradicional niega los espacios de reconocimiento a las víctimas y ha pretendido venderse como único discurso valedero sobre “lo que pasó”, la memoria lucha por resistirse a dichos discursos que niegan realidades, hechos y saberes de quienes han vivido y padecido el conflicto o han sido acallados por el miedo y hasta de quienes han infundido el terror pero que buscan el perdón.

### **5.1.1 Percepciones maestros y alumnos**

Con referencia al conflicto armado colombiano, los estudiantes de bachillerato muestran un desconocimiento de las causas que lo originaron, de las similitudes y divergencias ideológicas que sustentan los discursos que abanderan los diferentes sectores enfrentados. Igualmente, existe la percepción entre el estudiantado de que el conflicto y sus manifestaciones son algo lejano, pues se piensa que las mayores víctimas y afectados del conflicto son los campesinos, militares y, en general, aquellas personas que están directamente en medio del fuego cruzado. A esto cabría señalar el poder de influencia que tienen los medios de comunicación, los padres y los maestros para la toma de posturas con relación a las problemáticas nacionales; en especial del conflicto armado, cuestión manifiesta en las percepciones que posee el estudiantado con el que se desarrolló la propuesta didáctica de este trabajo, motivo por el cual se hace necesario introducir ejercicios de memoria individual y colectiva para desestructurar estos discursos homogeneizantes. De esta manera, la memoria histórica se constituye en un tema delicado dadas las múltiples memorias que combaten por hacerse reconocer e instaurarse como oficiales. Cuestión evidente en las aulas de clase donde confluyen múltiples realidades del conflicto; es decir, víctimas, victimarios o personas que sin ser ninguna de las anteriores, se sienten afectados de diversas maneras por el mismo.



Por otro lado, los maestros de Ciencias Sociales atribuyen gran relevancia a la enseñanza de la historia en las aulas de clase con la finalidad de entender el presente y aprender del pasado, y en ella consideran pertinente adelantar ejercicios de memoria histórica con el objetivo de desarrollar entre sus alumnos el pensamiento crítico a partir del reconocimiento del otro. Sin embargo, desconocen con claridad las similitudes y diferencias entre historia y memoria, los usos y abusos que se pueden desprender de ella y los métodos con sus técnicas y estrategias para llevarla a las aulas de clase, cuestión que constituye un gran problema que nos llevaría a la formación de maestros, pues sin demeritar los esfuerzos de las facultades de educación, se quedan cortos y dejan amplios vacíos para abordar cuestiones tan problemáticas. Igualmente, estudiantes y profesores entienden la memoria histórica como el ejercicio de recordar el pasado, de traer a la memoria aquellos hechos significativos que marcaron la historia y que, por lo tanto, merecen ser conmemorados. O lo que es lo mismo, que entienden la memoria en función de aquello que debe preservarse en el recuerdo para posteriores generaciones; en especial, fechas, lugares, objetos y monumentos que dotan de identidad a un pueblo. Esta mirada de la memoria no se desliga del proyecto de nación abanderado por el Estado; por el contrario, lo legitima, de manera que consideramos que la memoria histórica como ejercicio subjetivo e individual brilla por su ausencia, lo que repercute en el desinterés y la apatía del estudiantado por los problemas sociales y por lo tanto en un ejercicio de la ciudadanía pobre.

Al adelantar e implementar la propuesta didáctica en las aulas de clase, pudimos notar lo poco que se ha trabajado la memoria histórica en la escuela fruto de múltiples factores mencionados anteriormente, entre los cuales se encuentran los curriculares y contextuales; pero, resalta en especial el desconocimiento por parte de maestros y alumnos tanto del conflicto armado como de los métodos, estrategias y herramientas para introducir la memoria en las aulas, a pesar de que estos reconozcan su importancia y potencial. De esta manera, se hace necesario que la formación del profesorado de Ciencias Sociales dentro de las universidades incorpore en sus currículos dichas temáticas, que se atienda a la preocupación que encarna enfrentarse a múltiples realidades que despiertan sensibilidades, que son delicadas pero inevitables en el ejercicio docente dado que educar es confrontar saberes, incomodar al estudiante, formular preguntas más que solo dar respuestas; pues cumplir con la finalidad de formación de ciudadanos para la paz requiere escuchar al otro y brindarle herramientas para que este haga del proceso de aprendizaje algo significativo para su vida y



su contexto. Es decir, que en la educación debe operar siempre un proceso de transformación constante del individuo que ha de ponerlo en contacto con la realidad para mejorarla; en este caso la de un país inmerso en un conflicto armado que necesita encontrar vías pacíficas a los problemas que lo acosan.

### **5.3 Papel de la memoria en los contenidos curriculares institucionales**

Además de la notable ausencia de la memoria histórica en las propuestas curriculares institucionales, el distanciamiento existente entre lo teórico y lo práctico en la articulación de dicha temática en las aulas de clase es una constante que puede evidenciarse en el contexto educativo, ya que aunque los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (1998) tienen como eje generador número 6 a “la Identidad y memoria colectiva” con su disciplina relevante, la historia; los maestros de Ciencias Sociales en sus prácticas no evidencian dominio discursivo, narrativas o métodos para sus prácticas en el aula que pueden dar cuenta de ella y, por tanto, mucho menos de su relación con la resistencia y construcción del recuerdo y por lo tanto, de su aporte a la ciudadanía, la paz y la formación política. Además, esta resistencia es una alternativa que permite la comprensión de los fenómenos sociales, los deberes de justicia y verdad para con las víctimas. Igualmente, es una alternativa a esas políticas de la memoria enmarcadas como relaciones de saber y poder que se dan en diferentes ámbitos de la esfera pública y que confluyen en la escuela que, en palabras de Todorov (2000), define como los usos y abusos. Es decir, tanto los usos estereotipados - no neutrales- anclados a aspectos simbólico-identitarios acordes al proyecto de nación, como los procesos cognitivos vinculados a contenidos disciplinares, además de unos abusos, cómo las políticas mencionadas sean del recuerdo o del olvido conveniente a través de la conservación o la supresión de unas memorias que no atienden a la paz sino a las desigualdades e impunidad.

Por otro lado, es pertinente tener en cuenta los riesgos de la imaginación y la ficción histórica en la reconstrucción de la narrativa y el hecho desde la individualidad a partir de prejuicios y opiniones instaladas por los medios de comunicación, los políticos influyentes, los sectores económicos etc. Por todo ello, la necesidad del apoyo en las fuentes y los historiadores, la formación histórica y política de los maestros. La memoria histórica se constituye así en una



práctica de resistencia al sistema económico que sumerge el sentido de la vida únicamente al ocio y el placer, desviando cada vez más el papel mediador e identitario de la memoria y su objeto, el recuerdo. Finalmente, es pertinente confirmar que la memoria no ha sido una preocupación de la escuela, ni como objeto o contenido curricular ni como reflexión pedagógica. Ahora bien, no solo porque sea un objeto reciente, confuso y sensible o por las políticas de la memoria a las que ha sido sometida la escuela; sino también por la formación del profesorado, por los riesgos de trabajarla al despertar sentimientos dolorosos que de no tener como finalidad clara el diálogo y el reconocimiento para hacer justicia, podría conducir a rencores, así como por los problemas didácticos que esto conlleva al pensar en el qué y el cómo sin tener claro el para qué. De esta manera, nuestra dirección es reconocer su potencialidad y pertinencia en el contexto actual, el por qué tan necesario para dotarla de sentido en el aula y que no se convierta en un contenido más, aislado y desarticulado.

#### **5.4 Aportes de la memoria a la ciudadanía y la paz**

Actualmente (2017), el gobierno colombiano adelanta un proceso de paz con la guerrilla de las FARC y está en diálogos con la guerrilla del ELN. Este contexto de procesos de paz no es el primero que se ha llevado entre gobierno y grupos armados, pues a lo largo de la historia reciente del país se han concretado varios procesos que han terminado en la desmovilización y reincorporación de muchos miembros de los grupos armados, entre ellos guerrilleros y paramilitares. Sin embargo, a pesar de estos adelantos en materia de paz, son esfuerzos inconclusos, ya que la problemática continúa por la aparición de nuevos actores y el reciclaje de los antiguos que retoman las armas como solución a los conflictos sociales, políticos y económicos no resueltos por el Estado y la sociedad colombiana o, en otros casos, para defender intereses particulares que se ven amenazados por las implicaciones de la democracia participativa y pluralista que requiere el país. Sin embargo, consideramos que la educación, si bien no es la solución definitiva al conflicto, sí juega un papel fundamental en la toma de conciencia por parte de las personas sobre la situación del país y la necesidad de la paz, del diálogo, la tolerancia y, por lo tanto, brinda herramientas cognitivas para la formación de ciudadanos activos y críticos que estén en capacidad de formular iniciativas de paz y crear caminos para implementarlas. De esta manera, el cumplimiento de uno de los objetivos del milenio, el objetivo 16 sobre Desarrollo Sostenible de la ONU, en el cual se busca promover



sociedades justas, pacíficas y exclusivas para el año 2030, plantea la necesidad de acceso a la justicia para todos a través de la construcción de instituciones responsables y eficaces, reducir las formas de violencia etc. De manera que para alcanzar tal finalidad el reconocimiento de las víctimas, la búsqueda de la verdad, el perdón y la reconciliación pasan por abrir espacios, incluyendo la escuela, para la memoria histórica.

La formulación y desarrollo de esta propuesta didáctica en las aulas de clase, más que ser un simple ejercicio para potencializar la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pretende abrir espacios para que tanto estudiantes como profesores se pregunten por la situación del país, para que permitan el rescate de las diversas voces que ayuden a aclarar las dinámicas, los alcances del conflicto armado y conocer las implicaciones que este tiene para la vida del país. En este sentido, apostamos por un rescate de la memoria histórica en las aulas que apunte a la construcción de alternativas de paz que, como lo ha planteado Todorov (2000), en vez de recordar el pasado para legitimar odios y rencores permita reconocer las causas del conflicto, sus móviles y alcances que nos sirvan como ejemplo de lo que no se debe hacer. Es decir, para la no repetición de aquellos actos atroces que han sido el pan de cada día en la vida de varias generaciones que se han terminado acostumbrando a dichos sucesos y, por lo tanto, insensibilizándose.

El desarrollo de nuestra propuesta didáctica en las aulas de clase no pretende ser definitiva ni la única que haga posible trabajar la memoria. Por el contrario, es solo un aporte que hacemos, una manera de las muchas posibles para llevarla a cabo; pues la potencialidad de este trabajo radica en problematizar la pertinencia de la memoria histórica, su aplicabilidad con estudiantes de instituciones educativas y cómo estos pueden aportar a la paz del país. Con la implementación de la propuesta pudimos encontrar múltiples posturas y realidades que enriquecieron las discusiones de clase, el interés de los estudiantes por conocer la realidad nacional y descifrar la complejidad del conflicto armado colombiano. Los aportes que hacen diferentes profesionales a través de las entrevistas evidencian una preocupación constante por buscar soluciones al conflicto, por conocer las dinámicas de este y por resaltar el papel que tiene la educación como medio para vencer la ignorancia, abrir espacios de reconocimiento y reconocer la importancia de la justicia y la reconciliación en los procesos de paz.



## **5.2 RECOMENDACIONES PARA PRÓXIMAS INVESTIGACIONES**

Una de las mayores dificultades que se presentan a la hora de adelantar trabajos de grado en educación tiene que ver con la disponibilidad de tiempo para desarrollar las respectivas propuestas, dadas las dinámicas propias de las instituciones educativas, la intensidad horaria del área de Ciencias Sociales, el avance de los temas y contenidos propuestos para cada periodo, las actividades extracurriculares y la disponibilidad de los profesores cooperadores. De esta manera, se recomienda desarrollar actividades, en el caso de la memoria histórica, que estén acordes con las temáticas que se estén trabajando en cada período, que tengan en cuenta los contenidos tratados anteriormente por los docentes. Igualmente, es recomendable que durante el desarrollo de las sesiones de clase no se dicten los temas como contenidos aislados que han de ser memorizados, pues se busca que los estudiantes hagan un buen uso de los mismos para el entendimiento de las realidades sociales, por lo que se requiere conectar y establecer relaciones entre lo aprendido y lo que se pretende enseñar.

También, se recomienda disponer de un tiempo considerable y flexible para desarrollar las actividades de memoria, en especial aquellas que buscan que los estudiantes indaguen en sus contextos; entendiendo que esto conlleva un proceso de preparación teórica en el caso de adelantar entrevistas, encontrar personas dispuestas a colaborar con la actividad y en el manejo de la información recolectada por parte de los estudiantes, así como su socialización en las clases. Igualmente, es necesario que el docente comprenda que los temas que se abordan a través de la memoria histórica son delicados en la medida que conllevan recordar hechos que pueden ser dolorosos para quien los recuerda. De manera que el desarrollo de este tipo de actividades debe partir de la voluntad de los participantes, por lo que no se recomienda que al ejercicio se le asigne notas cuantitativas o cualesquier mecanismo de carácter evaluativo, pues lo que se busca no es la medición de conocimiento, ni que estos hagan el ejercicio por responder académicamente, sino impulsados por la necesidad de leer su contexto, de conocer y reconocer las problemáticas sociales para buscar soluciones a las mismas, es decir despertar su interés por una temática que a todos concierne solucionar y requiere de una ciudadanía crítica y activa.



### **5.3 PREGUNTAS ABIERTAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.**

- A. Teniendo en cuenta que el desarrollo de la propuesta didáctica de este trabajo de grado no contempló actividades por fuera del aula con acompañamiento del docente (por ejemplo, la visita a lugares de memoria), sería interesante que futuras investigaciones problematizaran este asunto, el papel que juegan dichos lugares en la conformación de la memoria colectiva, los usos y abusos de estos y las potencialidades educativas de los mismos.
- B. Otro de los asuntos que consideramos interesantes, y que no se abordaron con suficiencia en este trabajo de grado, sería el indagar por el papel que cumplen los medios de comunicación para la consolidación de la memoria colectiva y cómo esta influye en la lectura que hacen los estudiantes de la realidad nacional; en especial en las actitudes que estos asumen con respecto al conflicto armado y sus actores, el rechazo o simpatía que determinados sucesos del mismo despiertan en los educandos.
- C. También consideramos interesantes los aportes que puede hacer la psicología para comprender los procesos mentales que conllevan a recordar determinados elementos de un suceso y a olvidar otros; el papel del contexto y las relaciones sociales en dicho proceso de hacer memoria histórica.
- D. Un punto importante a investigar a futuro sería el papel de la denominada “ficción histórica”, que no han de confundirse con las ucronías, en el proceso de recordar y olvidar. Especialmente, la incredulidad de las personas que no han padecido el conflicto armado directamente y que, por lo tanto, consideran que muchos sucesos acaecidos en el mismo son invenciones o que no revisten importancia.



## Referencias bibliográficas

- Acevedo Tarazona, Álvaro; Samacá Alonso, Gabriel (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 N. 62. Bogotá, Colombia. Consultado el 12/05/2017 en <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a12.pdf>
- Alto comisionado para la paz (2016) “*acuerdo final para la terminación del conflicto*”
- Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Ballester, M. A., Corrado, R. E., & Eizaguirre, M. D. (2010). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 20, 253-261.
- Barela, L., Miguez, M., & García, L. G. (2009). Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla. *Patrimonio e Instituto Histórico*. Buenos Aires, Argentina. Consultado el 22/06/2017 en: [http://www.comisionporlamemoria.org/archivo-oral/docs/Barela\\_Miguez\\_conde.pdf](http://www.comisionporlamemoria.org/archivo-oral/docs/Barela_Miguez_conde.pdf)
- Becerra, Absalón; Infante Acevedo, R; Cortés, Ruth Amanda (2012) Escuela, memoria y conflicto en Colombia: un ejercicio del estado de arte sobre la cuestión. *Revista Colombiana de Educación*, N.º 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.
- Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41-50.
- Cabana O. Alfredo; Vera, César A. (¿?). Algunos comentarios acerca de la enseñanza de la Historia de Colombia. Consultado el 12/05/2017 en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1\\_11pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_11pole.pdf)
- Carr, Edward Hallet (1981). *¿Qué es la Historia?* ARIEL. Barcelona, España.
- Carretero, Mario; Rosa, Alberto y González, María Fernanda (2006). Enseñanza de la



Historia y memoria colectiva. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

- Cascón Soriano, Paco (2001). Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universitat Autònoma de Barcelona. España
- Pontificia Universidad Javeriana (2016). Guía para la implementación de la Cátedra de paz. Ed. Santillana. Consultada el 22/06/2017 <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf>
- Cortina, Adela (1997) Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. Alianza Editorial.
- Cruz, Prados, Alfredo (1991). Para un concepto de "guerra" de una filosofía de la "paz". Anuario de Filosofía del Derecho Viii (1991) 103-139
- De Salas, S. A. D., Martínez, V. M. M., & Morales, C. M. P. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16(75).
- Eliott J, (2000) Investigación acción en educación
- Fontana, Josep (2003). ¿Qué Historia enseñar?. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Consultado el 15/09/2016 en : <http://www.acuedi.org/ddata/7328.pdf>
- Fontana, Josep (2006). ¿Qué Historia para el siglo XXI?, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España. Consultado el 15/09/2016 en : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2279642.pdf>
- Fraser, Ronald (2001). Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española. Ed. Crítica.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT.
- González Moreno, María Isabel Cristina (2015). La violencia y la enseñanza de la Historia nacional en el escenario institucional Colombiano (1948-2006). Pág. Educ. vol.8 no.1 Montevideo mayo 2015. Consultado en: [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-74682015000100005](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682015000100005)
- González-Montegudo, J. (2000) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas propuestas para viejos interrogantes. Consultado el 13/05/2017 en: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)
- Guarnizo J, (2015). La foto que destapó los desmanes de la operación orión” revistas



semana. Consultada el 22/06/2017 en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-foto-que-dejo-al-descubierto-los-desmanes-de-la-operacion-orion/438656-3>

- Herrera, Martha; Merchán, Jeritza (2012). Pedagogía de la Memoria y enseñanza de la historia reciente. Ricardo García; Absalón Jiménez; Jaime Wilches Ed. Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. Consultado el 22/06/2017 en: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Documentos%20compartidos/24-11-2016NuevoAcuerdoFinal.pdf>
- Jaramillo Uribe, Jaime (1998). ¿Para qué la Historia? En Revista de Estudios Sociales. N 1, agosto de 1998. Universidad de los Andes. Consultado el 15/09/2016 en : <https://res.uniandes.edu.co/view.php/9/index.php?id=9>
- Jiménez Becerra, Absalón (2012). Escuela, Memoria y conflicto en Colombia: un ejercicio del estado de arte sobre la cuestión. Revista Colombiana de Educación, N.º 62 Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia.
- Jiménez Becerra, Absalón; Guerra García, Francisco (comps) (2009). Las luchas por la Memoria. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación Distrital
- La crisis de la Historia. Revista Semana 2012/03/24. Consultado el 12/05/2017 en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-crisis-Historia /255378-3>
- Lenis Ballesteros, Cesar Augusto. (2010) Memoria, olvido y construcción de identidades: la enseñanza de la Historia patria en Colombia, 1850-1911. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre, 2010. Consultado el 12/05/2017 en: [http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/2828/1/LenisBallesteros\\_MemoriaolvidoconstruccionidentidadesColombia.pdf](http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/2828/1/LenisBallesteros_MemoriaolvidoconstruccionidentidadesColombia.pdf)
- Ley 1732 (2014) cátedra de la paz y Decreto reglamentario 1038 (2015) por el cual se institucionaliza la cátedra de la paz en la educación básica y medía del país.
- Londoño, Rocío; Aguirre, Mario; Sierra, Indira (2015). La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar bogotano. Alcaldía Mayor de Bogotá. Colombia. Consultado el 12/05/2017 en: [http://repositorios.educaciónbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/6450/1/La%](http://repositorios.educaciónbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/6450/1/La%20)



- MANGINI, S. *Recuerdos de la resistencia. La voz de las mujeres en la guerra civil española*. Ed. Península, 1997.
- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. Revista científica Pensamiento y Gestión, N 20, 2011
- Mate, Reyes (2009). La herencia de olvido. Ensayos en torno a la pasión compasiva. Errata Naturae. Madrid, España.
- Mélich, Joan-Carles (2004). La lección de Auschwitz. Herder. Barcelona, España.
- Mella, O. (2000). Grupos Focales (“Focus Groups”): técnica de investigación cualitativa. *Santiago: CIDE*.
- MEN (1998) Lineamientos curriculares Ciencias Sociales.
- MEN. El Bicentenario, la enseñanza y el aprendizaje de la Historia hoy. Altablero No. 46, Julio-Septiembre 2008. Consultado el 12/05/2017 en: <http://www.mineducación.gov.co/1621/article-167591.html>
- Nora, Pierre (2008). *Les lieux de mémoire*. Trilce. Montevideo, Uruguay.
- Pautas, ejercicio de práctica investigativa tomado de: Saldarriaga C (2013), Teoría y métodos de la Historia, licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Dos: técnicas y análisis de datos.
- PIA Colegio divino salvador (2016)
- PIA I E tulio Ospina (2014)
- Ricoeur, Paul (2000) *La Memoria, la Historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Ávila, Sandra P; Acosta Jiménez, Wilson A. (2008). Autores, problemas y debates en la investigación sobre la Enseñanza de la Historia (1990-2006). Universidad nacional de Río Cuarto.
- Sánchez Vásquez, Nubia Astrid (2013). Debates y discursos en torno a las Ciencias Sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, Vol. 13, N.º 2, 2013
- Sánchez, G. (2009). El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. *MarcoELE*, 8.



**Facultad de Educación**

- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Todorov, Tzvetan (2000). Los abusos de la Memoria. Ediciones Paidós Ibérica S.A. España. Consultado el 12/05/2017 en: [http://www.catedragarciacano.com.ar/wp-content/uploads/2016/04/Les\\_abus\\_...TODOROV\\_0.pdf](http://www.catedragarciacano.com.ar/wp-content/uploads/2016/04/Les_abus_...TODOROV_0.pdf)
- Yin, R. K. (1989). Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos. Applied Social Research Methods Series, 2.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3