



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

La Enseñanza de la Historia Reciente en la Escuela y los Aportes del Maestro de
Ciencias Sociales al Saber Escolar

María Isabel Martínez Orozco

Mónica Aimé Durán Hernández

Asesor

John Alexander Toro Agudelo

Lic. En educación básica con énfasis en ciencias sociales

INFORME TÉCNICO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS

MEDELLÍN

2021



Tabla de contenido

Resumen Divulgativo.....	3
Los Estudios De La Memoria en el Ámbito Colombiano.....	4
El Ingreso de la Memoria a la Escuela.....	7
La Enseñanza De La Memoria En La Escuela	12
Algunas Consideraciones Sobre La Historia Reciente y Su Enseñanza.....	28
<i>Un Breve Contexto Histórico</i>	28
<i>Enseñanza De La Historia Reciente</i>	32
La Transmisión Como Proceso Vital En La Enseñanza De La Historia Reciente	38
Algunas Anotaciones Sobre El Campo En Emergencia De La Historia Reciente	43
El Saber Escolar como aporte al campo de la Historia Reciente.....	58
Recomendaciones	64
Bibliografía.....	64

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Resumen Divulgativo

El presente artículo de investigación es el producto de la tesis de pregrado en la línea de pedagogía de la memoria de la Licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Antioquía, presupuestada en el marco de la convocatoria de “pequeños proyectos y trabajos de grado” por el CIEP de la facultad de educación. La investigación de corte documental describe algunas razones por las cuales en el Municipio de Medellín hay problemas con la circulación de producciones de maestros y maestras de ciencias sociales en el contexto escolar sobre la enseñanza de la historia reciente, y las posibilidades de que mencionadas experiencias y propuestas de maestros sean consideradas como un aporte desde el saber escolar al campo de estudios sobre historia reciente en el país y su transmisión.

La investigación se pregunta por las maneras en que contribuyen las investigaciones en asuntos relacionados al pasado problemático del país de maestros en ciencias sociales de algunas Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín al campo en consolidación de la historia reciente en Colombia, para esto se desarrolla una metodología cualitativa de carácter documental, se analizan algunas experiencias de maestros y se problematizan dichas producciones a partir del saber escolar. Este trabajo concibe al maestro de ciencias sociales como un intelectual de la pedagogía que en su labor profesional en la escuela genera un saber que deriva de sus experiencias al interior de esta e influye en otras esferas de creación del conocimiento como lo es la Universidad o entidades Estatales, en el caso particular del campo de la historia reciente, las reflexiones del maestro a luz de las producciones teóricas y experienciales del campo, y su incidencia en su práctica de enseñanza.

Palabras Clave: Enseñanza de la Historia Reciente, Campo, Saber Escolar, Maestro de ciencias sociales.

Referente Conceptual “Contexto: Relaciones Memoria, Escuela y Maestro”

El interés del presente artículo es develar las contribuciones que brindan las experiencias de maestros de ciencias sociales de Instituciones Educativas de la ciudad de Medellín al campo de estudios que se desarrolla sobre historia reciente y la enseñanza del pasado problemático en Colombia. Para ello se hace pertinente realizar una contextualización sobre la situación problemática que dirigió la investigación, de tal manera que el lector pueda construirse una idea clara sobre el interés investigativo acerca de la enseñanza de la historia reciente en la escuela y por supuesto, el maestro; luego, se encontrará el desarrollo metodológico de la propuesta, palabras que se hilan con las reflexiones tejidas entre las concepciones teóricas y las ideas analizadas de las entrevistas realizadas a distintos actores implicados en la Enseñanza de la Historia Reciente, como a modo de cierre. Así pues, es de gran placer para las autoras de esta experiencia investigativa ser leídas y apreciadas por los ojos lectores a los que este escrito encuentra.

Los Estudios De La Memoria en el Ámbito Colombiano

En primera instancia es menester aclarar un poco el contexto social y político del país alrededor de la violencia y el conflicto armado. La ciudadanía y en particular las víctimas del conflicto han pasado por tres momentos históricos que han puesto en escena la lucha social, la defensa de los derechos humanos, la afirmación y configuración de identidades y las producciones académicas de intelectuales que en la conformación de un posible campo de estudios y saberes de las memorias, divulgan reflexiones que apuntan a la comprensión de los momentos de violencia del país, demandadas por la confrontación, responsabilidad, búsqueda de la verdad, justicia, reparación, perdón y no repetición. Momentos que presenta Gonzalo Sánchez (2018), para analizar los estudios y campos de estudios sobre memoria o memorias del país, cuyas formas de relacionamiento entre el Estado, la sociedad y la insurgencia han

interactuado de diferentes maneras para la creación de propuestas por la defensa de los derechos humanos.

Es de señalar que dentro de los grupos de académicos colombianos que se ocupan de comenzar la construcción de un escenario de reflexión acerca de los asuntos de memoria, justicia, reparación y paz en el país, sin lugar a duda destaca esta comunidad que dio paso a una serie de grupos de investigación desde comienzo del siglo acerca del tema en cuestión, así como a la consolidación del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). Pues bien, Gonzalo Sánchez, Doctor en Sociología Política de la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales de París, es considerado por la crítica como un reconocido intelectual de América Latina que ha investigado desde hace varios años la violentología (asunto que difícilmente se puede desligar de la historia reciente), fue Director del grupo de Memoria Histórica de Colombia desde 2007 hasta 2010 y en el 2011 bajo el gobierno de Juan Manuel Santos es nombrado director general del CNHM, y que a través de este espacio le permite a diversos sujetos con trayectoria académica e investigativa acercarse a temáticas como: la construcción de memoria y verdad del conflicto armado, las víctimas del conflicto, las estadísticas de la guerra, los centros de victimización y una línea de Pedagogía que construyó una caja de herramientas para usos didácticos sobre el conflicto armado del país en las escuelas.

En el 2018 presentó su renuncia irrevocable al cargo, las razones de su salida no están claramente establecidas, ni siquiera por él, aquí cabe preguntarse si su salida se relaciona por las tensiones o desacuerdos que hay con el nuevo gobierno para progreso del Centro y, por otro lado, la salida de la dirección y de un grupo de académicos que lo rodeaban para poner en funcionamiento tan importante espacio, constituye esto último una transformación del Centro y con ello de sus alcances. No obstante, estas circunstancias logran evidenciar su recorrido por los trabajos e investigaciones de memoria en el país y su aporte a lo que hoy se percibe como un posible campo de estudios de las memorias, todo un referente en las producciones sobre el tema en Colombia.

Antes de dar cuenta de estos tres momentos, resulta pertinente acotar un par de cuestiones con tono de interrogación, acerca de un posible campo de estudios y saberes de las memorias. Para las investigaciones que se proyectan acerca de las memorias, las verdades, los procesos de

victimización, del conflicto armado colombiano, entre otros, resulta clave, pero al mismo tiempo confuso el empleo de la noción de “campo”. Ahora, no es menester de esta investigación ocuparse de una discusión extensa y profunda de su problematización, pero si lo suficiente para acercarnos a las reflexiones del maestro, pensar en los usos independientemente si son correctos o no de la noción de Campo. Se obedece a la idea de que existe un “campo de memoria en Colombia” (Sánchez G. et al., 2019), pero en conjunto existen a su vez otras menciones y que no son detalladas en términos epistemológicos dejando entrever un poco la volatilidad de dichas menciones y que hablan de: “campo de estudios de la historia reciente” o “campo de la enseñanza de la historia” (Arias D., 2018), también se hace uso de la expresión de “comunidades de la memoria” (Herrera M. y Pertuz C., 2016) o de “políticas públicas de memoria” o “políticas de memoria de la historia reciente” (Antequera J., 2011; Herrera M. y Pertuz C. et al., 2016).

Ahora bien, el primer momento se remonta a la década de los 70’s y 80’s del siglo pasado en el país, una sociedad visibilizada por grupos de movimientos sociales, organizaciones sociales y colectividades en relación con el Estado, protagonistas de una convivencia problemática ya que estos grupos tenían la imagen del Estado como un enemigo, el trabajo en la memoria, la defensa y preservación de los derechos humanos se realizaba a sus espaldas, era contra él, pues representaba la coerción de las masas sometidas por las clases dominantes, una continua violencia institucional, no un Estado democrático, sino más bien, dictatorial dada la doctrina de seguridad nacional en donde se registraron desapariciones, torturas, asesinato, entre otras formas de violencia, en pocas palabras, el Estado representaba la vulneración de los derechos humanos que estos grupos intentaban defender. En este momento se rastrea la formación del campo de estudios de las memorias, gracias a las luchas que se gestaron en el sector social en pro de la defensa de los derechos humanos, la denuncia de la ilegitimidad de las prácticas autoritarias por parte del Estado, y, además, la búsqueda de justicia (Sánchez G. et al, 2019).

Un segundo momento se da a finales de la década de los 80’s cuando el Estado pasa a ser un recurso instrumental en la promoción de los derechos humanos y adicionalmente se dieron espacios de diálogo entre éste (desde las consejería presidencial de derechos humanos) y las organizaciones sociales, se tramitaron denuncias, reclamos, recriminaciones al Estado por sus prácticas violentas y represivas pero al tiempo se le pide que sea el garante del deber de justicia,

todo esto ante la desconfianza de las personas hacia el cumplimiento de las directrices del gobierno que pusieron en crítica el régimen y orden social establecido. Más adelante ya no se le responsabiliza al Estado, sino que dichas prácticas violentas se focalizaron en las fuerzas de seguridad y el Estado represivo, se continuó por parte del Estado con la promoción de los derechos humanos y hacia una revaloración de la democracia, esto incluye también los reclamos de la sociedad a la insurgencia, por sus accionares bélicos y los deseos nacientes de construir caminos para acabar la guerra y tener tiempos de paz.

Por último, el tercer momento presentado por Sánchez (2019) sugiere un cambio drástico en las relaciones del Estado, organizaciones sociales y memoria, si bien, anteriormente la defensa de los derechos era contra el gobierno, luego a pesar de él, en este momento mencionados actores sociales se hacen aliados para la producción del campo de estudios de las memorias. Se instaura un paradigma humanitario incipiente de la memoria, más político con prácticas, estrategias, discursos, marcos normativos. etc. En esta relación de colaboración y autonomía al mismo tiempo, la responsabilidad del estado por responder al deber de Memoria en el país se despliega en iniciativas lideradas por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), favoreciendo su unificación a partir de lenguajes u objetivos y fortaleciendo la relación memoria-derechos humanos y memoria-Estado, entonces, la memoria se volvió en los últimos años un campo central de política que busca el sentido al pasado del conflicto armado en proceso de resolución, momento en el cual el Estado instaura un deber de memoria y derecho a la verdad, justicia y reparación para las víctimas por medio de una trabajo mancomunado con colectivos, organizaciones sociales, sindicatos, maestros, entre otros.

El Ingreso de la Memoria a la Escuela

A propósito de la construcción de marcos normativos en este último momento, desde las políticas públicas en memoria y en educación y memoria, en Colombia esas construcciones se basan en la idea de un “orden social apoyado en un sistema político sustentado en la democracia representativa, en donde el sujeto ciudadano se entiende en clave de derechos, horizonte desde el cual se apunta a la consolidación de culturas políticas de carácter democrático” (Herrera M. y

Pertuz C. et al., 2016, p. 85). Las representaciones más claras de políticas públicas en memoria en primer orden son: la Ley 975 de justicia y paz del 2005, que se ocupó principalmente de la desmovilización de los grupos paramilitares, la creación de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación y el Grupo de Memoria Histórica, que entre todo dejaron la voz de las víctimas relegadas a un segundo plano y priorizaron las voces de los victimarios en función del cumplimiento de los objetivos planteados para la desmovilización de dichos actores, lo que conllevó al gobierno de Juan Manuel Santos la creación de la Ley de víctimas del 2011, donde las víctimas fueron los actores centrales de reflexión generando nuevas reglas para los procesos de justicia y reparación, además del informe del ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad, publicado por el Centro Nacional de Memoria Histórica, en el cual se consolidan estadísticas sobre las diferentes afectaciones del conflicto, en fin, políticas fundamentales para la comprensión del conflicto armado del país y el lugar de las víctimas.

En segundo orden y más entrados en la década del 2000, el Estado Colombiano desde el Ministerio de Educación decretó dos leyes en materia de políticas públicas en educación y memoria que tienen afectación directa en el sistema educativo formal, que propician la reflexión y estudio de la historia colombiana y el conflicto armado para la construcción de caminos de paz a través de una conciencia social y ciudadana, fundamentales para la formación de un ciudadano dentro de una cultura democrática. La Ley 1732 de septiembre del 2014, que establece la cátedra de paz “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia” (p. 1) como asignatura independiente en el currículo escolar de manera flexible pero obligatoria para preescolar, básica y media y de manera autónoma en las universidades, su objetivo es “crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población” (p. 1), debe estar integrada a las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales, ética y valores, más adelante, se decreta la Ley 1874 del 2017, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones, siendo entre estas la más indispensable:

restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la

Facultad de Educación

educación básica y media, con los siguientes objetivos: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la Nación colombiana; b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial; c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país (p. 1).

Ambas políticas planteadas en el contexto de violencia y acuerdos de paz que se desarrolló con las FARC y el Estado colombiano y que finalmente se firmó en el 2016, son apuestas que se hacen institucionalmente para dar alternativas de solución al problema del conflicto armado y crear en el tejido social una cultura de paz y democracia que posibilite la no repetición de acontecimientos violentos vividos en el pasado, rememorados y aprehendidos para que formen en la ciudadanía un pensamiento crítico y ser ético frente a su historia reciente y actuar futuro ¿Existe otro espacio fuera de la escuela con una pertinencia connatural a su emergencia histórica para transmitir a los más jóvenes saberes y prácticas con condición histórica y que se constituyan en base para la comprensión del presente y para un intento de concepción del futuro, que evite la repetición de cierto tipo de acontecimientos? Con todo, estas políticas representan, aún ahora, retos significativos para el Estado y los mismos maestros de escuela, en palabras de Herrera (et al., 2016), esto se concreta en: “Materia de formación o capacitación de maestros, adecuación de los currículos, renovación de las prácticas escolares, entre otros asuntos a problematizar la historia reciente y la formación ciudadana” (p.23).

Analizando a luz de hoy el cumplimiento y desarrollo de estas políticas públicas, se estipulan en ambos decretos el deber que tiene el Estado de crear comités de asesoramiento para el desarrollo de ambas cátedras y que si bien, en la primera, se presenta evidencias de cómo diferentes ciudades han abordado su intervención (en Medellín por ejemplo desde proyectos transversales en el currículo escolar o en cada área del conocimiento), en la segunda, los maestros de ciencias sociales que son los responsables directos de llevar a cabo la enseñanza de la Historia de Colombia no tienen hasta el momento directrices sistémicas sobre cómo abordarla.

La información más reciente que se encuentra en internet es la convocatoria para conformar este comité de asesores, no hay más avances, y es de resaltar que esta discusión es un

tema que profesionales de la educación, didactas, pedagogos y maestros de escuela, deben investigar ya que implica pensarse asuntos, entre los ya mencionados, como la modificación y creación de nuevos estándares y competencias de ciencias sociales que incluyan en el currículo escolar contenidos relacionados a la historia Reciente y no contenidos que privilegien la Historia oficial y patriótica, como anteriormente pensadores de la historia de la educación han expresado (Arias D., 2015a; Herrera M. y Pertuz C. et al., 2016), se debe también pensar en estrategias y metodologías que propicien desde el desarrollo cognitivo, del ser y el actuar, el pensamiento crítico sobre la violencia política del pasado reciente del país y su conflicto armado para un actuar democrático y la creación de una cultura de paz. De manera complementaria Ariel Sánchez (2017) expresa que el fracaso de la implementación de estas políticas se debe al mismo desconocimiento del Estado que al diseñarlas no incluye en sus diagnósticos previos las voces de estos intelectuales de la pedagogía, siendo un problema político porque los marginaliza de un debate que por antonomasia los involucra.

Y si bien, estas claridades no se han dado de manera oficial, los maestros de ciencias sociales en su praxis deben acudir a diversos saberes y estrategias para llevar a cabo el acto educativo y formar en asuntos tan problémicos y vitales de conocimiento como la transmisión de la historia reciente y en particular la memoria y el conflicto armado, porque la comunidad o ciudadanía al entender estos procesos y al apropiárselos se dan cuenta de que la violencia y sus afecciones son para todo su conjunto y no solo individualidades de la sociedad, que son asuntos de los cuales éticamente no se pueden desprender o ignorar porque hacen parte de lo que representa la pluralidad, el “nosotros”, una afección sobre las prácticas de vida en convivencia, democracia y paz, o por otro lado, puede no enseñarse en la escuela. Sin embargo, ya sea de manera consciente o no, algún contenido relacionado a la historia reciente se enseña puesto que los estándares y lineamientos curriculares en ciencias sociales dan orientaciones muy abiertas y flexibles para enseñarlo en las aulas de clase, por ejemplo: pensarse el estudio de las últimas décadas del siglo XX en el territorio colombiano, las relaciones sociales y los sujetos o la problematización de la democracia y los derechos humanos.

Para el logro de todo esto, la escuela, entendida como:

[...]el centro de convergencia de la diversidad y la diferencia, en los espacios pedagógicos se desencadenan todas las situaciones de aprendizaje posibles y se recrean relaciones de reciprocidad interminables; tras la observación del comportamiento e interacciones entre docentes y estudiantes en diversos contextos escolares, es notorio que en la cotidianidad escolar emergen situaciones contrapuestas debido a las construcciones identitarias como: el género, las creencias, capacidades, costumbres (creadas o heredadas) (Arias, I., 2018., p. 86).

Tiene el gran potencial de visibilizar e interlocutar mencionados problemas y necesidades, no obstante, es difícil realizar esta acción, sin las ideas claras de lo que se espera que enseñen los maestros, teniendo en cuenta que hablar de Historia de Colombia ya es tener vía abierta para trabajar muchos aspectos y que darían lugar a propósitos diferentes, por esta razón se hace necesario entender con qué propósitos se debe enseñar la historia del país, y para ello, hay que brindar recisiones sobre la memoria.

La memoria desde Toro J, (2009). Es entendida como una facultad humana que induce al recuerdo, se la caracteriza como esa facultad de recordar ciertos fragmentos de eventos pasados y que dan como resultado procesos de rememoración, en pocas palabras, desde este autor se entiende a la memoria como la capacidad de recordar, y el recordar como la acción que se lleva a cabo por el individuo para obtener como resultado el recuerdo que es la impresión de los sentidos que vienen en imágenes a la mente del individuo. Entonces, las memorias al ser recuerdos que vienen guiados por la acción de recordar y las emociones del sujeto no vienen a la mente con un orden cronológico establecido, ni como un hecho claro y bien detallado, más bien, vienen como imágenes, las cuales ponen en tensión a la memoria con la realidad y la verdad, ya que la hacen susceptible a la imaginación generando conflictos con el recuerdo puesto que la memoria trata de regresar a una experiencia vivida, mientras que la imaginación se envuelve en lo ficticio, en lo no real (Toro J. et al., 2009).

Ahora bien, el acto de recordar es algo íntimo que supone regresar a fragmentos de lo vivido, pero ese recuerdo viene lleno de emociones, sensaciones y momentos del individuo que no necesariamente implican describir a detalle los acontecimientos, esto, sumado a su relación con la imaginación, supone una crisis para validar la memoria individual y que para la memoria

colectiva sólo cobra sentido cuando se logra comunicar esa memoria a alguien más, debiendo pasar por un proceso de evaluación para descartar las memorias que se contradigan con las otras y llegar a espacios en donde se precisa de la memoria como parte de la búsqueda de la verdad (Toro J. et al., 2009).

Es de este modo que en muchos espacios donde precisan la validación de la verdad y la realidad de los hechos se necesitan testimonios llenos de detalles, fechas y lugares, es decir, de narraciones que describen los acontecimientos con la mayor exactitud posible; sin embargo, no se debe dejar de lado que al momento de recordar están regresando a un pasado que los marcó y que no siempre está ligado a una sociedad o contextualizado a un hecho histórico, ya que las imágenes que vienen van a estar seleccionadas por lo que más marcó al sujeto que recuerda, precisamente esto genera conflictos al momento de abordar la memoria y de cómo enseñarla en la escuela, debido a que esas memorias están cargadas de recuerdos con “sube y bajas”, con lágrimas, tristezas, olvidos, dolores y todo lo que implica el recordar, que también hacen parte de la memoria que debe ser enseñada, pero siempre teniendo presente que debe pasar por un proceso de evaluación crítica, pues se entiende que las dinámicas del recordar así lo ameritan.

La Enseñanza De La Memoria En La Escuela

En este sentido, la memoria hace parte de lo que se debe enseñar en la escuela como parte del pasado problemático del país, además, esas memorias que van a entrar a la escuela lo deben hacer por medio de contenidos escolares que suelen ser parte de la memoria histórica (Antequera J., 2011) que se introduce a la escuela desde la oficialidad, como memorias legitimadas, memorias de respaldo oficial, memorias de orden histórico que se promueven y conmemoran, y, por otro lado, están las memorias alternativas (Jelin E., 2002) que son las voces no oídas dentro de la memoria histórica, pero que al igual a la memoria oficial integran parte importante de los acontecimientos históricos y que pueden llegar a la escuela por medio de la elección del maestro.

El maestro es el responsable de tomar la decisión sobre si se enseña o no en los contenidos académicos las memorias oficiales o las alternativas que circulan en la sociedad, asimismo,

algunos maestros diseñan proyectos e iniciativas dentro de la escuela con relación a la memoria y la historia más reciente del país con mayor profundidad y rigurosidad investigativa, pero al parecer se limitan a su presentación en eventos de ciudad, foros, conferencias y otros escenarios de circulación limitados, lo cual dificulta la búsqueda por parte de otros actores que quieran encontrar ese tipo de información y entender los trabajos que hacen los maestros en memoria, es decir, se encuentra en la escuela, pero la circulación de esta información no es fácil de encontrar por fuera de ella.

Aunque la información no circula en fuentes oficiales, no se debe descartar el hecho de que si se producen en escenarios educativos conocimientos y saberes sobre las problemáticas de las últimas décadas de Colombia y esas experiencias circulan dentro de ella y permiten que algunos jóvenes conozcan otras versiones acerca de la historia reciente del conflicto armado. Estos saberes e investigaciones de maestros llevan a que allí mismo se produzcan avances en posibles trabajos académicos rigurosos que no son ajenos a la escuela, sino que desde las mismas Instituciones Educativas se trabaja no solo con el objetivo de constituirse como contenido de enseñanza, sino como investigaciones en los espacios escolares, con información valiosa que circula dentro de la escuela, pero que también debería hacerlo fuera de ella.

Estas experiencias de maestros son valiosas para que los jóvenes reflexionen sobre temas recientes y de gran importancia teniendo en cuenta los procesos sociales y políticos que definen el conflicto del país como: la firma del acuerdo de paz en el 2016 entre el Gobierno de Colombia y las FARC en la Habana; acuerdos como la reforma rural integral para las comunidades que fueron desplazadas de su territorio por el conflicto, la participación en política con la posibilidad de crear un partido, la finalización del conflicto con el desarme y movilización de los miembros pertenecientes a este grupo y su seguridad, la búsqueda de soluciones para la problemática que supone la producción y distribución de las drogas ilícitas, la aparición del paramilitarismo y el conflicto urbano, la reparación a toda la población afectada, y por último, la creación de una comisión de seguimiento y verificación.

Con todo, se suman las dificultades mencionadas el contexto de pandemia presente que tiene los espacios educativos cerrados y modificando los tiempos y las dinámicas escolares.

Justamente por ello, hoy más que nunca es importante la circulación de las investigaciones y experiencias de maestros, dado todo lo que rodea la actualidad del país con las marchas sociales, las muertes de líderes sociales en varios sectores, la reactivación de las investigaciones por los casos de falsos positivos ocurridos en los sectores más vulnerables del territorio nacional, que se adelantan por la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), asesinato y desapariciones de jóvenes civiles, la minga indígena y, a pesar de los adelantos en producciones en memoria por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), los recientes cambios que presenta el Centro y resultan suficientes para la expulsión de esta entidad de la Coalición Internacional de sitios de Conciencia, que fomenta las investigaciones de memoria de los países que pertenezcan a ella, sumándose esto a las expresiones de inconformidad por parte de algunas víctimas del conflicto armado bajo la nueva estructura del CNMH.

El pasado problemático del país no se encuentra clausurado, todo lo opuesto, se manifiesta aún en el presente de Colombia, haciendo notar que trabajar la memoria en la escuela se requiere en la actualidad, puesto que hace parte del recuerdo de muchas víctimas que todavía buscan superar el dolor que les produce el recordar y que precisa el entendimiento y aprehensión por parte de la población colombiana de la historia reciente del conflicto armado, y como factor importante para lograr esto es la memoria y no solo la perteneciente a las narraciones de víctimas y victimarios, no basta con solo oírlos en el sentido biológico de la palabra, sino escucharlos, entendiendo este término como un acto consciente y crítico, y es aquí donde la escuela cumple un papel vital en la comprensión de la misma.

La escuela es un lugar ideal para esta tarea, pues parte de su trabajo es la formación en un pensamiento crítico y reflexivo para la participación en sociedad y aquí está el punto: ¿Cómo se logra un pensamiento crítico para vivir en sociedad, sin tocar lo pasado en el país recientemente? son temas delicados de tratar, pero muy necesarios ya que la memoria está cargada de recuerdos significativos para entender las decisiones tomadas, los conflictos y todos los procesos estatales y subversivos, contrastar estas relaciones permite entender el presente y complementar a la construcción de una identidad crítica, pero para llegar a esto también se debe investigar y analizar qué se enseña de memoria en la escuela, qué tan conscientes son los maestros de escuela de la enseñanza de historia reciente y de memoria. En el caso de la escuela en Medellín, es necesaria

la enseñanza de memorias que permitan a los jóvenes tener una perspectiva más amplia de lo ocurrido, obteniendo las herramientas necesarias para pensarse el conflicto que tiene implicaciones directas en el municipio y las consecuencias que ocasionó a la sociedad, comprendiendo las dificultades y el dolor por el que las víctimas tuvieron que pasar, mostrando las dos caras del conflicto.

Las producciones de maestros sobre enseñanza de la historia reciente y el saber escolar

En el contexto Colombiano, en cuanto a lo que se refiere a la enseñanza de la historia reciente visto desde una perspectiva teórico- práctica, se puede destacar un bagaje significativo pero a su vez muy reciente en los últimos 10 años, aproximadamente, desde grupos de investigación en educación y pedagogía de universidades públicas, producciones institucionales por parte de centros estatales y experiencias de maestros investigadores de escuelas públicas del país, que problematizan la importancia de llevar estos contenidos de enseñanza a los estudiantes del contexto de educación formal, dado las potencialidades formativas para la ciudadanía y la urgencia de problematizar la realidad social presente, que encuentran su razón de ser en el pasado cercano desde acontecimientos, en este caso violentos, que siguen teniendo efectos en las dinámicas actuales y por tanto, de gran necesidad de reflexión para los estudiantes.

En principio es necesario retomar las producciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) ubicado en Bogotá, que desde el 2011 ha aportado al naciente campo de estudios de las memorias del país, con publicaciones como el “¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad” (2013) informe que explica el conflicto armado de las últimas décadas que ha tenido el país y que en el tiempo ha venido apartándose de la memoria oficial del conflicto, resaltando las voces de las víctimas para ser un elemento de reflexión social y política. Es de resaltar también otros trabajos desarrollados, por ejemplo, dentro de su línea de investigación en educación, cuentan con publicaciones como: “Recorridos de la memoria histórica en la escuela: aportes de maestras y maestros de Colombia” (2018a), la “guía para maestros y maestras: El Portete camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad” (2018b), “memorias y resistencias: iniciativas del conflicto armado en Colombia” (2018c), entre otras publicaciones en las que procuran reflexionar bajo accionares pedagógicos y didácticos sobre la enseñanza de la

historia reciente y la memoria histórica en la escuela, compilando una caja de herramientas de pensamiento para maestras y maestros que guían las prácticas de enseñanza desde por ejemplo secuencias didácticas, y creando, de manera complementaria, una red de maestros investigadores por la memoria y la paz con la intención de formar en los estudiantes una conciencia crítica y de agenciamiento histórico ante la realidad trágica del pasado cercano del país, caracterizada por su densidad en acontecimientos como secuestros, desapariciones, masacres, etc. las personas se acostumbran a vivir en esa vida, naturalizando el miedo y el dolor, y por eso se trata del accionar político y ético de la memoria para la no repetición, al respecto se puede reforzar el propósito del CNMH con el siguiente fragmento:

[...]Existe el Centro Nacional de memoria histórica que no trabaja por la verdad histórica ojo con eso, sino, por la memoria histórica del conflicto armado colombiano eso es reparación simbólica en tanto que digamos desde el centro se ejercen diferentes acciones que buscan restablecer este derecho a la verdad del que son, pues las víctimas son las primeras que deben acceder a este derecho y en segundo nivel la sociedad colombiana algo así como que todos tenemos el derecho a saber qué pasó, quién fue, cómo fue y contribuir a la no repetición de estos hechos violentos transformadores negativamente de la sociedad que alteraron el curso de la vida de muchos seres humanos y muchas personas en el país. (Entrevista Asesora de la Dirección General con funciones de Pedagogía de la Memoria Histórica)

Paralelamente, grupos de investigación de algunas universidades públicas del país, la mayor parte de ellas ubicadas en Bogotá como la Nacional o la Pedagógica Nacional, agrupan investigadores que hacen apuestas pedagógicas y didácticas desde la enseñanza de la historia reciente y la pedagogía de la memoria. Se puede resaltar el trabajo nombrado “educar en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente” (García, N., Arango, Y., Londoño, J., y Sánchez, C., 2016), en la cual se hace una apuesta por la pedagogía de la alteridad como acontecimiento ético en relación con la experiencia del otro que permite pensar, ver, conocer, narrar, imaginar, sentir, recordar, vivir, y que en función con la memoria devela el pasado como fuente del presente que replantea el sentido de los acontecimientos y

forma una conciencia política del pasado, es decir, una acción consciente del sujeto sobre lo acontecido.

Por otro lado, Diego Arias et al.(2018) defiende la enseñanza del pasado reciente en las escuelas como objeto de investigación incipiente, poco comprendido en este contexto y con mucho conocimiento por crear como aporte al campo; de manera complementaria, Herrera y Pertuz et al.(2016) desde las políticas públicas en educación y memoria exponen desde una crítica rigurosa la necesidad y demanda social de enseñar, transmitir y apropiar el pasado cercano por parte de los sujetos en la escuela con el fin de reconstruir el tejido social y reinventar los modos de convivencia para la construcción de un orden social más incluyente y para esto es fundamental visibilizar los incipientes escenarios de formación que en los últimos años han interlocutado alrededor de interrogantes de la memoria desde una perspectiva pedagógica, ética y política.

Por último, se encuentran, experiencias e investigaciones de maestros en ejercicio y maestros a puertas de titularse en estudios de pregrado y posgrado en educación sobre la enseñanza de la historia reciente, enseñanza de la memoria histórica, pedagogía de la memoria y cátedra de la paz, muchas conectadas a las ideas publicadas por el CNMH y otras desde iniciativas de sus prácticas pedagógicas, pero todas van en relación con los propósitos formativos del tema presente. Con respecto a algunas tesis de grado, desde la Lic. En ciencias sociales de la Universidad de Antioquia se encuentra la investigación de Londoño A., y Londoño M. (2016), en la cual hacen aportes de contenidos y estrategias de enseñanza para un trabajo desde la pedagogía de la memoria en la escuela, problemáticas del abordaje del pasado reciente, ventajas y desventajas de los trabajos en memoria.

De forma complementaria, trabajos de maestría de la misma Universidad no muy distantes de la línea de trabajo que se viene mencionando exploran desde la reflexión pedagógica y didáctica del maestro en el aula de clase posibilidades para construir la memoria histórica desde apuestas literarias (Londoño C. y Cardona Y., 2018), y otra de una maestra que analiza su propia experiencia docente desde la enseñanza de la historia y la memoria, al mismo tiempo que resignifica sus prácticas pedagógicas (Gómez D., 2017). El resto de material literario que se rastreó para la construcción de la base documental, son experiencias didácticas de maestros de distintas escuelas de Bogotá, principalmente que son publicaciones apoyadas por la Alcaldía de

Bogotá y no necesariamente de investigaciones académicas, por poner un ejemplo desde la Alcaldía Mayor de Bogotá en unión con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP (2012; 2015), se publican dos libros que narran las experiencias pedagógicas sobre la memoria y el conflicto en Colombia, donde se resalta la voz del maestro y capacidad de transformación de la escuela a partir de un ejercicio de sistematización de experiencias.

Lo anterior deja entrever varios asuntos: Primero, en la ciudad de Medellín la experiencia creada por los maestros de escuela, en general, y de ciencias sociales, en particular, sobre la enseñanza de historia reciente está dispersa, ya que las publicaciones que se derivan de ellas se pueden estar quedando en esferas micro de la escuela y, podemos incluir en este aspecto las conversaciones entre pares, registros curriculares, revistas o periódicos escolares, encuentros interinstitucionales, foros educativos, eventos como simposios o congresos sin las publicación de sus memorias, entre otros, esto debido a que no hay una comunidad académica en la ciudad que permita que aquellas producciones de maestros circulen como si se hace en Bogotá y se investiguen acorde con los parámetros de rigurosidad universitaria, con asesoramiento y fundamentación teórica, y por eso se hace difícil acceder a la información de publicaciones en revistas de educación o bases de datos que tienen estándares altos de publicación.

Segundo, en Medellín las producciones que sobresalen en las bases de datos son derivadas de investigaciones para optar títulos universitarios, lo que da a entender que en comparación con los que se hace en la capital donde las voces de las experiencias de los maestros logran publicarse desde medios de comunicación más académicos, en Medellín, los conocimientos o saberes de estos maestros en ejercicio no son tan visibles, están más escondidos, circulando en escenarios más locales donde sus memorias en eventos podrían llegar o no a sus instituciones, lo cual no significa que no existan sino que hay una dificultad en su divulgación por lo que hay que rastrearlos e identificar las causas más concretas de su ausencia, porque al fin y al cabo, los efectos que esto genera incluye el desconocimiento sobre los posibles aportes de maestros a la enseñanza de la memoria reciente para el resto de la comunidad académica ignorando como consecuencia aquellas reflexiones y acciones educativas que son vitales en la acción cotidiana

para la constitución de sujetos críticos con principios éticos y políticos que deben tomar decisiones en un contexto actual de violencia.

Entonces, este panorama permite pensar en tres grandes posibilidades hipotéticas en cuanto a lo que pasa con la circulación de las producciones de trabajos de maestros alrededor de la memoria y su enseñanza en la escuela:

1. Hay que considerar que existe una producción pero que esta no circula, es decir, no hay una difusión organizada del conocimiento, y que, por consiguiente, resulta importante conocerla.

2. Existe alguna producción que se hace y circula, pero desde perspectivas difusas, es decir, sin comunidad, reflexión o fundamento teórico y que circula en un tono que podríamos aseverar no tan académico, es decir, más descriptivo de la experiencia, más fotográfica, más desde apuestas videos musicales, o sea, a partir de miradas más sensibles y estéticas, pero un poco de espaldas a lo que el campo académico de la historia reciente y la memoria ha avanzado en su desarrollo teórico en tanto al uso de nociones, de perspectivas de método, etc.

3. Que, en medio de lo anteriormente descrito, hay producciones que se hacen dentro de la escuela y por el contrario se hace de manera sistemática, organizada, rigurosa, con un “peso académico”, las cuales se producen dentro de las instituciones para luego salir de ellas y hacer contribuciones al campo ya sea como un semillero escolar, una cátedra universitaria, roles asesores en el tema a otras instancias y profesionales, es decir, es hablar de la probabilidad de la producción de un saber escolar de la historia reciente o el pasado problemático del país.

Con todo ¿se puede pensar en la producción de saber dentro de las escuelas de Medellín que pueden contribuir al campo de historia reciente o estudios de las memorias y su enseñanza de historia reciente en Colombia?, y ante una respuesta afirmativa ¿por qué resulta importante la idea de saber escolar en la producción de trabajos de maestros en nombre de la enseñanza de la historia reciente? Hablar del saber es potenciar la figura del maestro como intelectual de la pedagogía y no un técnico de la educación, se trata a su vez de resignificar la escuela como

escenario de producción de conocimiento y no de su reproducción desde esferas del saber externas y verticales como lo representa la misma ciencia desde las universidades o los parámetros Gubernamentales, es posicionar la voz del maestro en el plano de la discusión académica y científica, favorecer la cohesión y creación de una comunidad académica, teniendo en cuenta que la escuela es el mejor sitio de investigación del maestro.

Entonces, preguntarse por las reflexiones que el maestro de la ciudad de Medellín hace al momento de tomar la decisión de enseñar a sus estudiantes una parte, un fenómeno, un personaje, un acontecimiento, un proyecto que implique el abordaje del pasado problemático del país a sabiendas de que este sigue abierto, sugiere interrogantes como: ¿con qué cuenta y de qué modos emplea las fuentes que le permitan trabajar con esto?, a su vez sobre asuntos como la selección u omisión de sus contenidos de enseñanza, sus metodologías, materiales, los referentes teóricos o campos del conocimiento a los que acude para planear sus clases y hacer la transferencia de su conocimiento, libros de textos o fuentes documentales o testimonios producidos desde pensadores de la ciudad de Medellín o que se hacen desde Bogotá u otros lugares, las finalidades formativas, sus tonos de enseñanza, y no menos importante el proceso de evaluación de estos asuntos tan difíciles de abordar en la escuela como lo representa la memoria y el conflicto armado colombiano, de tal manera que se constituya para sus estudiantes en una experiencia significativa y de transformación, al igual que para el mismo maestro: ¿qué pasa con él o ella cuando se acerca a estas esferas de producción del conocimiento? sin olvidar esa posibilidad en la que el maestro podría producir algunos de esos saberes dentro de la escuela, y ser llamado esto un saber escolar o ¿no es esto lo que hacen los maestros con sus estudiantes y colegas en la escuela?

En conclusión, la ausencia de una producción reflexiva, crítica sobre el conflicto armado en el territorio nacional como parte de la historia reciente de Colombia, al no existir producciones bajo el lente de comunidades académicas que propicien que esas producciones circulen, de tal suerte, que quienes hacen investigación en la ciudad sobre lo que ocurre en las escuelas sobre eso, puedan llegar a darle a los investigadores nociones y desde ahí imaginar otras posibles formas de hacerlo, es en muy buena parte porque no existe un conjunto de saberes o un saber sobre eso y por tanto justifica la pertinencia en la producción de un saber sobre la enseñanza de la historia reciente por parte de los maestros de ciencias sociales en el contexto escolar de la

ciudad de Medellín, y que amerita una pregunta central: **¿de qué manera las investigaciones en asuntos relacionados al pasado problemático del país de maestros de ciencias sociales en instituciones educativas de la ciudad de Medellín contribuyen al campo en consolidación de la historia reciente en Colombia?**

Referente Metodológico: “Apropósito De La Ruta Investigativa”

La construcción metodológica de corte cualitativa acorde a lo expuesto por César Bernal (2016), se dividió en tres momentos claves que dan cuenta de cada uno de los **objetivos específicos** del proyecto, comprendiendo el primer momento la construcción de una base documental que recoge, entre diferentes tipos de documentos, las experiencias investigativas producidas por maestros de ciencias sociales sobre la enseñanza de la historia reciente en Medellín; el segundo momento consta del análisis de las recopiladas experiencias investigativas de maestros de ciencias sociales y para esto se utilizaron como dispositivos el fichaje de documentos y las entrevistas semiestructuradas, por último, la interpretación de las experiencias investigativas en el contexto escolar en tanto saberes escolares sobre la historia reciente como aporte al campo de la historia reciente en Colombia.

En concordancia se construyó una base documental que ayudó principalmente a agrupar y seleccionar la información a medida que se hacían las lecturas de los documentos correspondientes al trabajo en cuestión y hacer un análisis documental detallado, al respecto, Roldan G. (2013) define el análisis documental como:

[...] el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (p.198).

Es decir, permite revisar, ordenar, clasificar y crear categorías agrupando y analizando distintos tipos de documentos o textos sobre la enseñanza de la Historia Reciente, Campo y Saber Escolar, además, facilita en un principio el análisis de los resultados de búsqueda donde se encontraba situado el problema de esta investigación.

La recopilación y construcción de la base de datos fue realizada en Zotero (Programa de Software libre para la gestión de referencias bibliográficas) que entre sus funciones proporciona la oportunidad de hacer una división de los documentos consultados en tres categorías de análisis: Historia Reciente, Campo y Saber Escolar, de esta manera se hizo una búsqueda en distintas bases de datos como: Dialnet, Google Académico, Scielo, Pubindex, Redib y se indagaron revistas como la Revista Colombiana de Educación, Revista de Educación y Educadores, Revista Folios, Revista Pedagogía y Saberes y la Revista Unipluriversidad, entre otras y sumado a esto se hizo revisión de la página del Centro Nacional de Memoria Histórica con respecto a la documentación relacionada a la caja de herramientas y algunos libros en formato físico que son de la biblioteca personal de las investigadoras y la biblioteca Luis Ángel Arango .

Siendo así, se recopilaron un total de 131 documentos entre los que se registraron artículos académicos por lo general derivados de grupos de investigación de universidades del país, libros, tesis de pregrado y maestría, otras de doctorado y publicaciones de maestros sobre el tema en cuestión y publicaciones realizadas por el CNMH, en particular, como se mencionó, lo relacionado con la caja de herramientas de la línea en pedagogía. La búsqueda se delimitó principalmente a los últimos 10 años, debido a que es el periodo temporal en donde abundan las producciones sobre enseñanza de la historia reciente en revistas indexadas y de forma complementaria se incluyeron fuentes documentales de autores internacionales que permitieron la aclaración conceptual y profundización en el estudio de las categorías mencionadas que a su vez constituyen referentes del ámbito de estudio.

En el transcurso de la búsqueda documental se pudo evidenciar que al indagar explícitamente trabajos o investigaciones correspondientes a maestros que escriben y publican en relación con la enseñanza de la Historia Reciente en el país, se encuentran varias producciones realizadas por maestros, sin embargo, al realizar la búsqueda centrada en Medellín los trabajos

encontrados son más bien escasos, poniendo en consideración una problemática: ¿cómo es la circulación de las producciones o las investigaciones hechas por maestros de escuela sobre la enseñanza de la Historia Reciente en Medellín? Este último asunto resulta fundamental para el planteamiento del problema de esta investigación, además, llevó a la necesidad de hablar en este caso con dos maestras de escuela que desarrollan investigaciones en Historia Reciente en Medellín, la coordinadora de pedagogía del CNMH, una representante de la casa museo de la memoria de Medellín y un investigador referente del tema a nivel nacional Diego Arias, todo para contrastar con la información recopilada y entender a profundidad lo que sucede dentro de la escuela en el ámbito de la investigación en este tema.

En cuanto a cómo se organizó la información de las fuentes consultadas se construyeron fichas que facilitaron la clasificación, organización y contrastación de la información para el análisis teórico que implica el proyecto, logrando identificar rápida y eficazmente la ubicación de los documentos y la información necesaria para la investigación, se tuvo en cuenta para la realización del fichaje las tres categorías de análisis que se organizaron en Zotero, como ya se mencionó anteriormente, razón por la cual se crean fichas a partir de las necesidades de las investigadoras obteniendo los siguientes elementos de los documentos:

- Referencia del documento.
- Tipo de Documento.
- Palabras Claves.
- Categoría.
- Autor.
- Año de publicación.
- Lugar.
- Contexto socio histórico del texto.
- Problemas abordados.
- Ruta Metodológica.
- Perspectiva-Enfoque Teórico.
- La categoría y sus interrelaciones.
- Definición de la categoría.

Facultad de Educación

- Subcategorías.
- Citas textuales en clave a las categorías o subcategorías.
- Citas textuales en clave a las entrevistas.
- Comentarios de entrevistas.
- Comentarios /Observaciones generales.

Todos los elementos descritos están pensados para la clasificación y organización de la información, de esta manera, se encuentran partes de la ficha que son precisamente para analizar a profundidad lo que se busca con las lecturas de los documentos; este nuevo documento creado a partir de las fuentes ayudó a reconocer las categorías de Historia Reciente, Campo y Saber Escolar, teniendo presente que esta creación constó de fases como las descritas por Clausó, A. (1993), en donde la primera es la separación y agrupación de las fuentes según pertenezcan o tengan contenidos parecidos que faciliten la búsqueda y lectura de la información y el análisis más sencillo que fue precisamente lo que se realizó al clasificar los documentos por categorías, una vez agrupados se pasó a una segunda fase, que fue la extracción de los aspectos bibliográficos obteniendo los datos físicos¹ que contribuyeron a la identificación como lo es el tipo de documento que representa, autores, año de publicación, es decir, todos los detalles que puedan extraerse del texto.

Se realizó la indización, en otros términos, leer y clasificar conceptos, temas claves o hacer una descripción característica, teniendo en cuenta las palabras claves o el listado de descriptores, (Campdepadrós, M., 2009). Esto último es importante ya que fue clave para la categorización del documento y por ende se debió hacer a detalle ya que son palabras o conceptos que representan el texto, esta fase ayudó a una mejor clasificación de los documentos leídos y se debe destacar que el análisis documental se hizo con el propósito de condensar la información recolectada y que al mismo tiempo permitiera a las investigadoras un mejor análisis y no con el propósito de recopilarla en una base de datos digital ya que esto implicaría una categorización y clasificación más estricta de la información.

¹ Refiriéndose a los datos que se pueden extraer de los documentos antes de la lectura como el título, autor, año, etc.

En consecuencia, a lo anterior y como parte de la clasificación es pertinente comprender por qué las categorías principales fueron tres. La primera categoría es “Historia Reciente”, pues se partió de la idea de investigar en relación a la enseñanza de la Historia Reciente, sin embargo, para poder llegar con claridades y precisiones hasta ese punto fue necesario conocer teóricamente a que espacio reflexivo se adscribe la Historia Reciente con el objetivo de tener una contextualización teórica de la misma para entender con mayor profundidad cómo ha sido su enseñanza en la escuela; la segunda categoría es “Campo”, pues desde las lecturas se advierte como parte del problema en tanto quienes hoy investigan sobre el pasado más reciente de las nuevas generaciones señalan que hay un campo emergente con todas sus denominaciones pero no determinan con claridad cómo entender la noción de campo, siendo pertinente indagar sobre su referencia y fundamentalmente porque la noción desde un uso metodológico permite analizar hasta qué punto se pueden mirar cuestiones relacionadas al pasado cercano de la ciudad, todo aquello que pueda ser susceptible de ser representado como tal, y la posibilidad de que el maestro se reflexione desde ese espacio, como se dará entender más adelante.

Por último, la tercera categoría establecida es la de “Saber Escolar”, precisamente por la cuestión central del problema de esta investigación en cuanto a la circulación de investigaciones de maestros en la ciudad de Medellín, pues si bien se encuentran dificultades al momento de la búsqueda en las bases de datos, esto no implica que no hayan producciones o investigaciones, en este caso se utiliza la noción para posicionar y resaltar las voces de los maestros como profesionales e intelectuales de la pedagogía, siendo así, las propuestas de enseñanza son conocimientos importantes para la contribución al campo, y de tal manera lograr entender cuál es el conocimiento que tienen de un objeto tan problemático como es la memoria, el conflicto, la paz y todo lo relacionado a el pasado cercano del país, desde esta perspectiva entonces se entiende al maestro no como un reproductor del conocimiento, sino como productor de nuevo conocimiento al tener éste que ser atravesado por la pedagogía y didáctica surgidas dentro de la escuela y que logran salir como aporte al campo de la Historia Reciente.

Sucesivamente se realizaron entrevistas semiestructuradas de carácter cualitativo a los actores educativos anteriormente mencionados. En esta investigación no se utilizaron los nombres de las personas entrevistadas con el propósito de resguardar su identidad, se reconocen

entonces a lo largo del trabajo como Maestra Investigadora 1 y 2, la primera es maestra investigadora de escuela quien conforma un semillero de investigación con estudiantes y la otra es investigadora tanto de escuela como de universidad; la tercera entrevista es una persona representante de la Casa Museo de la Memoria, es a su vez Licenciada en Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cuarta entrevista se realizó a una voluntaria del Salón del Nunca Más. por otro lado se cuenta con las voces de referentes importantes del campo a nivel nacional del CNMH y el investigador Diego Arias.

Se realizan las entrevistas con el fin de recoger experiencias de maestros que investigan y producen sobre la enseñanza de la historia reciente y escuchar las voces de los actores directos en el quehacer de la enseñanza, siendo pertinente para esta investigación el análisis desde la entrevista debido a que posibilita la creación de preguntas y respuestas logrando una interacción más íntima entre los actores involucrados, teniendo en cuenta la conversación, ya que es desde allí que se permite la comunicación social, sentido en el que espera una conversación “natural” y no un interrogatorio para lograr un diálogo entre ambas partes (Gainza, A., 2006), es decir, que la entrevista posibilitó indagar con mayor profundidad el objeto de la investigación, de manera rigurosa, que propició una interacción que no se limita a una respuesta cerrada que puede coartar la información obtenida.

Existen diferentes tipos de entrevistas cualitativas, en el caso de la investigación se utilizaron las entrevistas semiestructuradas en las cuales se establecen una serie de preguntas abiertas que permitieron recoger información más amplia y sin límites tan definidos como en el caso de la entrevista estructurada, siendo necesario también que el entrevistador tenga una actitud abierta para no seguir un orden establecido, sino, según las respuestas que se vayan dando ir a la pregunta más pertinente o incluso hacer una pregunta que no se encontraba establecida (Folgueiras, B., 2016), pudiendo obtener la mayor cantidad de información posible por parte de los entrevistados para lograr contrastar la información.

Es así que se deben tener en consideración las reflexiones que hacen las maestras en su práctica pedagógica como lo es la selección u omisión de los contenidos de enseñanza alrededor del conflicto armado colombiano, sus metodologías, materiales, referentes teóricos o campos de conocimientos a los que se acercan para la planeación de las clases, sus tonos de voz en las

prácticas de enseñanza y los procesos de evaluación. Para finalizar el último momento del diseño se acuerda la escritura de un artículo académico con los resultados de la investigación, que contribuya al estudio de la memoria y los saberes escolares en Colombia rescatando la pertinencia de las reflexiones pedagógicas del maestro de Ciencias Sociales alrededor de asuntos relacionados a la enseñanza de la historia reciente.

En el transcurso de la investigación se hicieron varias adaptaciones, esto debido en gran parte a la declaración de pandemia por Covid 19 establecida por la OMS (Organización Mundial de la Salud), que como consecuencia generó un aislamiento social para reducir los contagios cerrando sin fecha de reapertura los centros de prácticas, obligando a cambiar el carácter metodológico de la investigación. Así pues, las nuevas dinámicas mundiales generaron limitaciones temporales dado que la investigación ya no podía contar con trabajo extendido de campo sino con la información recolectada por los medios digitales y el acceso limitado a las bibliotecas de manera presencial, asunto que generó complicaciones al no poder acceder a todo el material disponible que se encontraban en formato físico en las bibliotecas, sumado también a la dificultad de hacer contactos con personas que pudieran aportar al objeto de investigación, siendo este el mayor limitante del proyecto.

Con respecto al análisis se hizo un contraste entre las fuentes académicas y las entrevistas, para esto se adicionó a las fichas una casilla para poner fragmentos de las entrevistas y generar observaciones y comentarios entorno a ellas y su relación con las fuentes documentales, para contrastarlas y darle respuesta a los objetivos de la investigación permitiendo llegar a la última parte del proyecto que es el análisis de la información. Se pretende pues la lectura de las entrevistas transversalizando la información con las categorías de historia reciente, campo y saber escolar, para entender a profundidad las producciones hechas por los maestros y la construcción del saber escolar dentro de las escuelas y el posible aporte que logran al campo de la historia reciente.

Ahora bien, a continuación, se esbozan las reflexiones problematizadas entre las fuentes teóricas, las entrevistas y las propias observaciones de las autoras. Se presentan las consideraciones de las tres categorías de análisis para luego ir finalizando con conclusiones y recomendaciones.

Resultados y Discusiones: “Historia Reciente, Campo y Saber Escolar”

Algunas Consideraciones Sobre La Historia Reciente y Su Enseñanza

Un Breve Contexto Histórico

El concepto de historia reciente se alimenta de varias tradiciones teóricas que emergen fundamentalmente en el siglo XX en Europa después de la segunda guerra mundial, las descolonizaciones Africanas y la necesidad de reflexionar sobre el pasado traumático cercano que dejó la guerra, más precisamente cuando la esfera académica se introduce el interés por la memoria, que luego otorga el paso a las discusiones historiográficas entre la historia y la memoria, la memoria individual- colectiva, los usos y abusos, entre otras discusiones teóricas que van permitiendo la emergencia de un posible campo de estudios de las memorias y la historia reciente, las cuales de cierta manera también dificultan la especificidad de la historia reciente ya que se puede ver reflejado en la gran variedad de denominaciones en lo que se refiere a la historia más cercana como es mencionado en el caso de Aróstegui, J. (2001) cuando menciona las distintas denominaciones que se le han dado como es historia del tiempo presente, historia reciente, historia inmediata, historia actual e historia coetánea. Así mismo, en Arias et al. (2018) cuando habla de historia reciente, pasado cercano, tiempo cercano y en Domínguez, J. (2016) con historia muy contemporánea, historia del presente, historia vivida, historia actual, etc. Sin embargo, este último autor también afirma que uno de los criterios utilizados en cuanto a la delimitación son los actores vivos que se encuentran de ese pasado.

Aunque en este aspecto el interés que se puede reflejar como común acuerdo a pesar de los distintos términos es el propósito particular de cargar de sentido el pasado para entender el presente, y con mayor razón si se trata de explicar el presente que deviene de un pasado conflictivo que despierta en las personas polémicas, lo cual es de esperarse porque no hay acuerdos unánimes ni en las memorias ni en sus denominaciones pensadas desde la academia. En otros países como España o Francia algunos de sus autores lo nombran como: “enseñanza de

cuestiones socialmente vivas” o “enseñanza de aspectos históricamente relevantes” (Arias, D. et al., 2018).

[...] dichas nominaciones ponen de relieve la importancia de acontecimientos violentos que, mirados en retrospectiva, activan intereses y pasiones en el presente, bien sea por su carácter controversial, inacabado o políticamente comprometedor, en el que las víctimas o sus herederos sienten maltratada su dignidad... Interesa, más bien, subrayar que dichos pasados importan en tanto activan sensibilidades morales y políticas que contribuyen a perpetuar o modificar en orden social vigente, así como las posibilidades de incidir en las representaciones y proyecciones sobre el futuro (P. 33).

Aunque no es el único aspecto que ha causado inconvenientes en la construcción de sus fronteras ya que a pesar de que se han realizado avances en lo que a historia reciente se refiere, aún es difícil dibujarlas, al respecto Carretero, M. y Borrelli, M. (2008) resaltan la dificultad de identificar su objeto de estudio, teniendo en cuenta los debates dentro del campo académico a los que se refieren cuando se habla de historia reciente pues se resaltan aspectos cronológicos, metodológicos y epistemológicos de la historiografía y para este caso los autores se apoyan en Franco y Levín (2007) al decir que no se sostiene sólo en criterios temporales específicos, sino por criterios cambiantes que al llegar a las sociedades transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales; adicional a este hecho, para su delimitación resulta clave las investigaciones y estudios realizados a los eventos traumáticos de alto impacto que coinciden con lo dicho por Domínguez J. et al. (2016) en cuanto a los trabajos en investigaciones acerca del pasado reciente que convergen en los problemas sociales de carácter traumático como lo son: las guerras, masacres, genocidios, dictaduras, etc., y considera que ese carácter traumático ha sido decisivo para delimitar el campo de estudio de la historia reciente.

En cuanto a la temporalidad de la historia reciente Arostegui et al. (2001), expone que la historia del tiempo presente no se rige por una terminación cronológica para hablar de un momento en específico de la historia, en este caso, los momentos más cercanos a las personas vivas, sin desmeritar su relación con el tiempo, pero no limitándose a una cronología determinada, comprendiendo entonces distintas cronologías en función de los individuos que la

hacen, la escriben y la asumen, es decir, desde la perspectiva de los que la viven, para este autor la historia del tiempo presente se encuentra entre lo histórico y lo social comprendiendo entonces una relación de coetaneidad con la historia que se vive, la escritura de ella misma, los actores, los testigos de esa historia y los historiadores. Este aspecto se puede entender cuándo Domínguez, J. (2016) enfatiza en que la temporalidad no es lo único a tener en cuenta cuando a delimitar la historia cercana se refiere, es decir, la importancia de la coetaneidad del pasado con el presente sumado a varios otros elementos como la supervivencia de los actores y protagonistas de ese pasado que brinden su testimonio al historiador, la existencia de una memoria social que se encuentre activa y la centralización en acontecimientos traumáticos que la tiñen de una legitimidad política y disciplinar. En cuanto a la coetaneidad Arostegui manifiesta que

La "historia de lo coetáneo", la htp, y como punto de partida para su definición, significa, en definitiva, la construcción y, por tanto, la explicación, de la historia de cada época desde la perspectiva de los propios hombres que la viven. La HTP es la historia de una edad cualquiera escrita por los coetáneos. (et al., 2001., p.30).

Entonces al no tratarse de un periodo específico de la historia permite la correlación de la escritura con la realidad presente en tanto lo que se escribe no está alejado de la realidad social que se vive en el contexto del historiador, los testigos y la sociedad en general. En este sentido se debe enfatizar en la relación que el presente tiene con la historia, por lo que es preciso decir, desde la perspectiva de Arostegui J. (2004), que esta relación del pasado con lo vivido es problematizado desde hace mucho y se manifiesta con los historiadores cuando piensan que la historia solo se puede analizar desde el futuro del pasado, en palabras más amplias, el futuro del pasado se da cuando el historiador sabía con certeza algo que para los actores implicados era imposible en su momento, en donde las consecuencias de esos sucesos eran imposibles de prever por estos actores, pero en relación a la historia más cercana a nosotros y más precisamente la historia del tiempo presente nombrada por este autor, se debe entender desde los hechos inacabados, pues si bien presenta dificultades epistemológicas para su historización, permite un diálogo entre el pasado, el presente y al mismo tiempo permite la facilidad en la construcción del futuro del pasado.

Domínguez, J. et al. (2016) igualmente se refiere a la relación del pasado con el presente cuando dice que el presente representa un registro temporal abierto a algunos elementos del pasado y a conexiones que pueden establecerse con el futuro inmediato, en este sentido, ve el presente desde una dimensión diacrónica con una variedad de pasados y futuros que giran en torno a ella, de tal manera que para este autor el pasado se lee de cierta manera desde el presente y las construcciones de lo que viene de cierta manera también dependen de estas lecturas es por esto que se refiere a el presente:

[...] como duración designa un movimiento de transformación, constituye el ritmo de las cosas, representa un devenir que arranca en un pasado presente, prosigue en un presente pasado y transita por el presente sin más, hasta que se sumerge en un futuro presente. Durante todo este transcurrir se sintetizan elementos diacrónicos y sincrónicos (p. 63).

Así pues, el presente se determina por procesos temporales y al mismo tiempo se encuentra prescrito en procesos regidos desde las experiencias vividas, en consecuencia los historiadores, actores y en general la sociedad que la está viviendo, se pueden alejar y por ende Gonzales, M. (2015) explica desde las concepciones de Arostegui al presente como una construcción social, desde esta perspectiva el ser humano se convierte en uno de los aspectos con mayor visibilidad en la historia del tiempo presente y es en esta medida que las experiencias de cada individuo son susceptibles de hacer parte de las narraciones compartidas, se puede comprender entonces que el tiempo presente se constata por la acumulación de experiencias tanto individuales como de generaciones.

Al respecto González et al. (2015) también se refiere a los tipos de generaciones mencionadas por Arostegui cuando las divide en tres tipos de experiencias temporales que se caracterizan con respecto al fenómeno de la transmisión, que es precisamente lo que permite la vinculación con cada una de las generaciones, las cuales son: la generación predecesora, la dominante o central y por último la sucesora, siendo en este sentido vital la experiencia de la generación activa que logra establecer los límites del presente histórico, por esta razón, la historia del presente es de la misma generación que la vive.

Por otro lado Pescader, C. (2003) habla de la teoría de las generaciones y como una cohorte generacional no se limita solo a lo biológico con respecto a la edad pues también es necesario entender dónde se encuentran en el espacio social ya que su coexistencia temporal no implica necesariamente que hayan tenido las mismas influencias y es la identificación en el espacio lo que permite determinar las experiencias particulares, así las afinidades estarían dadas por la influencia de las experiencias parecidas de los individuos, siendo así, el vínculo generacional tiene más que ver con las experiencias vividas de carácter similar, en cuanto a la edad es complemento debido al sentir, pensar y obrar de maneras particulares al haber compartido experiencias. Así pues, se puede entender la historia del pasado reciente como una producción historiográfica que destaca acontecimientos de procesos sociales que se incorporan en la memoria inmediata de generaciones que comparten un mismo presente histórico, en este caso, de generaciones vivas y cómo se transmiten esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones.

Enseñanza De La Historia Reciente

Es preciso hablar de la historia reciente y el proceso dado en Latinoamérica gracias a las luchas sociales en pro de los derechos humanos, intentando hacer la transición en el caso de varios gobiernos con dictaduras a gobiernos democráticos que propicia el énfasis a los problemas causados por ese pasado traumático y también realizar procesos de reparación social al mismo tiempo que se distancian de las dictaduras. (Herrera, M. y Merchán, J., 2012), aspectos en los que coinciden con Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009), al decir que en estos países con procesos históricos dictatoriales las discusiones acerca de la enseñanza de la historia reciente se dan gracias en parte a los trabajos de memoria realizados por diversos movimientos y organizaciones sociales y la reivindicación de las víctimas de las dictaduras y la transición a la democracia, como se alude en Arias (2015), se dio con el propósito de cuestionar y reflexionar alrededor de esas verdades oficiales y resaltar las subalternas, las no oficiales con una intención de llevar a las nuevas generaciones a posicionarse en aspectos político-éticos y morales.

En el marco de la sociedad Colombiana es un desafío comprender la historia de su pasado problemático a causa del conflicto armado y la violencia, aún más si es desde escenarios

educativos como la Escuela que no solo se interroga por la viabilidad, legitimidad, intereses cruzados, representación de los diferentes actores involucrados de esa historia, sino además, por todos los procesos curriculares, pedagógicos y didácticos intermedios para llevar a cabo la acción educativa, siempre a luz de un horizonte político y ético que caracteriza al maestro y se proyecta formar en los estudiantes. En consideración con estas palabras difícilmente se encuentra a la historia reciente sin atarla al ámbito escolar, que desemboca de una u otra manera en problemas pedagógicos, por eso precisamente se tomó la decisión de hablar en este escrito de la enseñanza de la historia reciente y no de otra denominación a esos pasados problemáticos.

Retomando la situación latinoamericana, Colombia cumple con ciertas particularidades que diferencian su historia reciente pues países como Argentina y Chile hicieron transición y la enseñanza de la historia más cercana es precisamente para alejarse de lo ya vivido, lo cual no aplica, al menos no aún para Colombia, ya que todavía se sigue viviendo un conflicto continuo que se enmarca en el presente del país, se puede apreciar este asunto en parte de la entrevista de una de las maestras cuando dice que “Colombia es un país que ha vivido inmerso en violencia desde siempre, porque esto no es un conflicto de hace 70 años, eso lo saben más ustedes que yo, [...], nosotros venimos inmersos años, desde siempre en procesos bélicos” (Maestra Investigadora 1, 2020) y que también se aprecia en el siguiente fragmento:

[...]Basta ver lo que le está pasando al país en estos momentos para darnos cuenta que no estamos hablando del pasado, van 43 masacres, y todavía no sabemos qué está pasando, que hay detrás de ella, quienes son, porqué los están asesinando , entonces nosotros no podemos hablar todavía del pasado, cierto, y cómo no podemos hablar del pasado , no podemos hablar de una verdad absoluta , el museo no tiene respuesta, el museo configura unas categorías , configura unos interrogantes, el museo invita a la reflexión del porqué nos pasa lo que nos pasa, del porque somos uno de los conflictos más antiguos en el mundo (Representante Museo Casa de la Memoria, 2020).

Este aspecto coincide con lo dicho por varios autores como es el caso de Rodríguez y Sánchez, S. y Sánchez, M. et al. (2009) cuando dicen que por el momento no hay ningún proceso

en la historia reciente del país que resuelva el conflicto armado y de solución a la confrontación, al contrario, los procesos políticos y jurídicos del país han complicado más el conflicto teniendo una presencia permanente. De manera complementaria Herrera, M. y Merchán, J. et al. (2012), cuando se refieren a que desde los 70 solo se han encontrado soluciones parcializadas y de carácter escalonado hasta llegar al presente con un conflicto armado irregular y dicen García, N. et al. (2016) que reconocen la historia reciente del país como presente continuo y lo profundizan diciendo que:

Venimos de, y aun vivimos en, una época de violencia que con sangre y dolor se ha encargado de configurar gran parte de nuestras prácticas y relaciones sociales. La nuestra es una violencia que transita entre masacres, secuestros, amenazas, torturas, desapariciones; que se ha naturalizado en nuestro inconsciente colectivo, o, más bien, que nos ha desnaturalizado como sujetos al punto de la indolencia, de la deshumanización y de la indiferencia ante el dolor ajeno (p. 59).

Desde estos términos la enseñanza de la historia reciente en las escuelas colombianas deben enfrentar varias dificultades y entre ellas estar viviendo aún el conflicto y es una práctica que apenas se asoma tímidamente en los contenidos escolares, sin embargo, eso no significa que no se encuentren maestros que se inmiscuyen en el reto de trabajar el pasado problemático del país, pero parte de la tensión se encuentra en la no ausente pero sí escasa literatura con respecto a la enseñanza de este pasado y presente traumático en el país y parte de la encontrada se centra en la violencia política desde mediados del siglo XX, (Arias, D. et al., 2015), siendo entonces de reciente construcción a finales de la década del 2000 y en cuanto a las investigaciones dentro de la escuela desde las percepciones de maestros y estudiantes de escaso encuentro, además, la concentración en investigaciones de este índole se detectan en Bogotá y en universidades como la Pedagógica Nacional y la Distrital Francisco José de Caldas (Arias, D. et al., 2018).

Esto implica un conflicto para comprender cómo se percibe dentro de la escuela la enseñanza de la historia reciente y en el caso de esta investigación hace complejo visualizar el panorama en Medellín, pero como se dijo antes no significa que no se

encuentren experiencias de maestros claras en cuanto a este tema y que reconocen la necesidad de escribir esas investigaciones en el caso de Medellín las maestras investigadoras dicen:

[...] sobre eso es que hay que escribir y ese es nuestro deber, no solamente enseñar el conflicto, como mejorar mis prácticas educativas y como mejoro que esas prácticas educativas que yo he logrado mejorar le permitan a otro compañero también mejorar, pero muchachos muy difíciles, pero les aseguro que debe haber algunos maestros haciendo eso pues, lo que pasa es que no es fácil de encontrar (Maestra Investigadora 1, 2020).

Con respecto a la escritura la maestra investigadora dice:

[...] especialmente desde la red de maestros y maestras por la paz veo que hay mucho trabajo en términos de: derechos humanos, democracia, ciudadanía, pero muy poco trabajo investigativo en estos asuntos por parte de nosotros como maestras y como maestros, pues yo lo que veo, es que hay una serie de ejercicios que los maestros que han sido acompañados por el museo casa de la memoria, maestros que han vivido en territorios como la trece que han sido apoyados por fundaciones como la de Ana Frank que han venido pensándose este asunto. Entonces si tú vas a la “Eduardo Santos” tú te vas a encontrar con un trabajo de museo, museográfico , un ejercicio museográfico de lo que pasó en la trece, en la operación Orión, pero no sé qué tanto se ha escrito sobre este asunto, porque yo lo que veo, es que nosotros hacemos muchas cosas, pero poco escribimos, entonces poco le ponemos un ejercicio juicioso he de qué es lo que estamos pensando o que estamos haciendo y cómo podemos describir, categorizar y compartir esas experiencias (Maestra Investigadora 2. 2020).

Siguiendo esta línea se destaca la dificultad para hallar investigaciones escritas por maestros alrededor de la enseñanza de la historia reciente y también la conexión entre el contexto escolar y no escolar en cuanto al abordaje del pasado reciente en el país, al respecto Arias, D,et

al. (2018) dice que los aspectos pedagógicos de los museos y otros espacios importantes de la memoria están aislados o desconectados por completo de la producción consultada por los maestros de escuela e implican una importancia clave para transmitir la memoria de este conflicto inacabado como ejemplo clave de la importancia de esto es una de las investigaciones de las maestras la cual dice que:

Las voces de los niños no se escuchan y haciendo esa indagación del estado de la cuestión, entonces me encontré con que hay un informe del CNMH que es el informe de una guerra sin edad y en ese informe están los relatos de los niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas dentro del conflicto, pero entonces para poder extraer desde el texto los relatos lo que tuve que hacer fue leer todo el informe y una vez iba leyendo el informe, entonces, iba separando los que realmente cumplían la condición de niño, niña o adolescente, resulta que el informe tiene más o menos 102 relatos, pero de esos 102 relatos solamente 12 relatos son de niños, niñas y adolescentes, entonces es también direccionado a lo que tu decías la voz de los niños y las niñas no está y no están en los informes oficiales ha sido silenciada completamente (Maestra Investigadora 1, 2020).

Por otro lado, el siguiente fragmento destaca el papel crucial que los museos como parte de ese contexto no escolar tienen en los jóvenes y en su educación.

[...] que triste que acá no se aproveche lo que otros quieren tener en otro lado, porque este proceso es demasiado pedagógico, o sea, demasiado, y acá hacemos pedagogía, eso hacemos acá, pedagogía, sensibilización, que los muchachos y los niños conozcan la historia, lo que es coger un arma, porque tristemente el desconocimiento es que ha hecho que muchos hagan parte de él, entonces, ver el resultado, que todas esas personas fueron asesinadas, que muchos niños quedaron huérfanos, entonces eso hace parte del recorrido, es ese reconocimiento del territorio desde la educación, esa es una realidad muy triste. (Voluntaria Salón del Nunca Más)

Estos fragmentos muestran dos aspectos importantes a tener en cuenta, el primero, las voces de los niños en el conflicto y cómo ha sido de cierta forma invisibilizada y segundo, la conexión entre los espacios de memoria no escolares y la enseñanza de la historia reciente; en el primer caso es que la voces de esos estudiantes hacen parte de la cultura escolar, de las experiencias escolares, es decir, están dentro de la escuela y por ende hacen parte de las preocupaciones de los maestros y en el ámbito de la historia reciente es algo a lo que se deben enfrentar constantemente y construir en el proceso como se aprecia en el siguiente fragmento:

[...] la intención era conocer eso, bueno, vamos a conocerlo, pero adicional, recuerden que uno siempre que está haciendo procesos de investigación y está haciendo campo uno tiene que tener un proceso de coproducción de conocimiento, cierto, el sujeto te está dando, pero entonces tú qué le vas a dar también, esa es la coproducción del conocimiento, entonces yo necesitaba comprender cuál era esa estructura del lenguaje en la victimización temprana y para poder comprender eso tenía que conversar con ellos y ellos tenían que regalarme su tiempo, entonces en esa reciprocidad yo lo que hice fue hacer talleres donde los estudiantes escuchaban, yo aprendía, investigaba, pero además, hacia un proceso de reparación simbólica, que es todo lo que trabajamos con víctimas deberíamos pensar, porque no se trata solamente de lucrarnos de lo que ellos nos pueden ofrecer, sino, de cómo nosotros hacemos esa coproducción del conocimiento (Maestra Investigadora 1,2020)

En este aspecto no es solo darles a conocer o reconocer en este caso la violencia del conflicto y las víctimas, es escuchar las narraciones de los jóvenes y en el caso de esta maestra investigadora, coproducir con su ayuda y realizar procesos de reparación simbólica como se evidencia en el caso del Museo Casa de la Memoria, en el salón del nunca más de Granada, el centro de memoria, paz y reconciliación de Bogotá y el CARE en San Carlos :

Facultad de Educación

El museo habla de la memoria en un sentido movilizador, no de la memoria del pasado solamente, eso tiene que ver mucho con eso que les decía ahorita de la reparación simbólica, o sea, el museo, al museo no le interesa, no [no] digamos que no tiene como la uhhh el deber ser de que las Personas cuando atraviesen su espacio salgan diciendo: comprendí la historia del conflicto armado, cierto, sino por el contrario, que cuando pasen por este espacio se generen unas preguntas y unos y de comprensión que los lleven a movilizarse como digamos como ciudadanos o como personas que también ese territorio de que vamos a hacer con esta historia, cierto y eso entonces ubica también a la memoria en asuntos muy distintos, una memoria del pasado, porque es importante hablar de lo que nos está pasando pero una memoria en el presente y esa memoria en el presente se puede evidenciar mucho cuando nosotros decimos que hay líderes y lideresas sociales y hay víctimas del conflicto también dentro de nuestro equipo, porque? porque eso nosotros los llamamos memoria vivas, ¿cómo así que memorias vivas? son esas personas que encarnan la historia del presente y que nosotros no hablamos de un pasado, que vas a ver la historia en estos momentos. (Representante de la Casa Museo de la Memoria. 2020).

Se puede percibir claramente los hilos que atan a la escuela con los demás espacios de memoria en el país, dado que tanto estos espacios al igual que la escuela cumplen un rol importante en la enseñanza de la historia reciente en el país y ambos espacios confluyen en un presente conflictivo, con la misma dificultad de no mostrar un hecho, sino transmitir una sensación, que mueva y genere procesos de reflexión ético-política en relación al conflicto, además de ser espacios idóneos para presentar dentro de la escuela para la realización de procesos didácticos en pro de la historia reciente del país y su transmisión.

La Transmisión Como Proceso Vital En La Enseñanza De La Historia Reciente

Cuando se habla de transmitir en este trabajo no se refiere al sentido tradicional de la palabra, es decir, Montenegro, E. y Condenanza, L. (2014) describen el término en su relación

con prácticas de control y dominación, sin embargo, en cuanto a cómo ellos entienden la noción, estos autores retoman a Emile Durkheim (1996) para explicar la transmisión de los saberes como algo que permite la continuidad del ser humano por medio de la educación, siendo la transmisión parte fundamental de la organización social y cultural de una sociedad pues supone el contacto con las nuevas generaciones y permite que la conexión con las otras generaciones no se debilite o desaparezca y por ende no se entiende a la transmisión como algo mecánico pues no lleva a la repetición, sino a que aquello recibido se transforme, de esta manera la escuela cumple un rol necesario para esta transmisión como se logra identificar en la siguiente cita:

Este espacio escolar es creado para la transmisión de los saberes que una determinada cultura considera legítimos y valiosos para transmitir de una generación a otra, pero también en el que hay que incluir ese pasado conflictivo, e, incluso, vergonzoso como parte de esa cultura. De esta manera la escuela como agencia, no solo transmite determinados conocimientos, sino también unas prácticas, unos valores y unas reglas sociales que configuran modos particulares de aprehender la realidad y situarse en el mundo (García, N. et al., 2016, p.62,63)

De manera complementarias Arias vuelve y nos dice al respecto:

digamos sobre el mismo concepto de transmisión hay polémica yo asumo esta categoría desde lo que planteaba Hannah Arendt en relación con el sentido de la escuela y la importancia de transmitir un legado a las nuevas generaciones, incluso con la acepción sociológica de la misma educación que tiene que ver con lo que una generación vieja le transmite a la generación nueva, entonces, digamos a mí me seduce pensar desde está lógica de la enseñanza de la historia reciente, digamos, que es pertinente y es potente políticamente que muchos maestros y maestras decidan transmitir un marco de comprensión y análisis a las nuevas generaciones de lo que ha sido estas décadas de conflicto en el país. (Entrevista a Diego Arias, 2021).

La enseñanza de la historia reciente siempre va a estar hilada a conflictos políticos y a hechos traumáticos que hacen parte de un presente ligado al pasado, es necesario entonces no enseñar sólo los hechos ocurridos en ese pasado cercano, es deber también transmitir este pasado para generar una conexión intergeneracional de ese pasado, en cuanto el propósito no es enseñar el momento, sino las emociones, sensaciones, reflexiones del contexto vivido, es generar procesos de empatía con los sujetos que vivieron el conflicto y los que aún conocen o desconocen lo vivo que aún se encuentra como se pueden ver en las bitácoras generadas en el Salón del Nunca Más, tal cual se ejemplifica en el siguiente fragmento:

las bitácoras son ese espacio de victimización, también son ese espacio de elaboración de ideas, también son ese espacio de continuar la relación con ese ser querido, que no se rompe, que ahí está, les cuento que de pronto hay bitácoras que no les han escrito nada, hay otras que les han escrito mucho, hay otras aliguito, este proceso de escribir por ejemplo, los niños, los sardinitos, fueron de mucho valor, del 2009 que se abrió el salón en julio al 2013, 2014, un espacio que ellos fueron el que necesitaron para escribir, para desahogarse y para elaborar duelo, por ejemplo él fue asesinado en una masacre hace veinte años es del 2001, asesinaron siete campesinos en cada parcela, eso fue acá detrás de la montañita y él fue uno de ellos, él tenía dos niñas y la esposa estaba en periodo de gestación, la niña que más ha escrito acá, fue la que quedó en el vientre, tenía seis meses de gestación. (Voluntaria del Salón del Nunca Más, 2021).

Como se puede apreciar anteriormente las bitácoras son una herramienta muy importante que se pueden utilizar de forma didáctica y estratégica para transmitir la historia reciente del conflicto interno, es de esta forma que permite esa relación tan necesaria entre los contextos escolares y no escolares, y en este aspecto como lo exponen Carretero, M., y Borrelli, M. et al (2008) la importancia de que los alumnos comprendan lo pasado de forma profunda, problemática y reflexiva, pues un conflicto irresuelto puede poner en peligro el futuro cercano, en cambio desde esta perspectiva una enseñanza de la historia reciente a conciencia y con investigaciones profundas permitiría reconocer un presente ligado a ese pasado conflictivo que

al mismo tiempo podría llegar a procesos de transición en donde se puedan conectar las generaciones en temporalidad y permita tomar decisiones adecuadas a futuro, porque:

[...]miren muchachas, que es que hay un asunto que aparece mucho y uno cree que por ser colombiano y por cargar con el lastre histórico que hemos cargado, la gente comprende el conflicto y así no es, lastimosamente seguimos, o sea, seguimos siendo muy pocas las personas que en serio nos vinculemos a estos procesos, o sea, eso hay que dejarlo claro y sí, o sea, es algo que yo lo hablo desde mi experiencia cierto, y creo que he caminado como lo suficiente como para también darme cuenta que si aparecen mucho los interrogantes y por ejemplo el museo, no sabe que es un paramilitar, la gente no sabe qué es, cuál es la historia real de un guerrillero, por ejemplo de Colombia, la gente no sabe cuál es la influencia del ejército en éstos momentos, que el ejército también debe mucho a la historia de este país a la historia de las víctimas, le debe mucho a la verdad de este país. Entonces, digamos que nos quedamos solamente en un discurso muy general y muy superficial de derecha, izquierda, de [de] seguir como, de seguir como no sé, se me olvidó la palabra, como que todos estemos muy alejados de ese tema, de que no nos unamos, digamos todos en un solo sentido (Representante de la Casa Museo de la Memoria 2020).

Y es que la historia oficial, memorística, conocida en los medios de comunicación y en los manuales escolares ha puesto en jaque a la historia reciente y la comprensión de los problemas sociales actuales, además, su enseñanza conlleva relaciones éticas, políticas y sociales de carácter problemático (Funes, G., 2006) y es el papel del maestro de escuela el que cumple un rol crucial en la transmisión del pasado conflictivo del país para crear procesos transformadores en las nuevas generaciones en cuanto a su presente ya que en el caso de la escuela:

[...] suele brindar una enseñanza basada principalmente en valores morales, en el sentido que a los alumnos y futuros ciudadanos se les enseña lo que “corresponde” a cada uno de sus roles y sus posiciones sociales. Y pocas veces se examinan

críticamente la distribución de esos roles y las condiciones históricas en que fueron formulados (Carretero, M., y Borrelli, M. et al., 2008., p. 206).

En cuanto la enseñanza de la historia reciente hay que mirar con lupa porque si se va a enseñar el conflicto continuo es ideal indagar a profundidad los aspectos que conllevan a que sea un conflicto de no acabar, es necesario si se va a enseñar memoria crear momentos de reflexión, de pensamiento político hacia las situaciones que acontecen. No obstante, su enseñanza ha estado ausente por las políticas educativas, no ha tenido un espacio en el currículo, ni didáctico, en consecuencia, la paz no tendrá sentido sin reformas curriculares y que esos contenidos filtrados y pensados con objetivos y rumbos nuevos posibiliten la creación de generaciones de paz, aunque también se señala que en el macro de la enseñanza de las ciencias sociales las herramientas didácticas están reducidas a los textos escolares, (Domínguez, J. et al., 2016).

Es menester la circulación de los trabajos e investigaciones de maestros en el ámbito de la historia reciente que permitan que dentro de la misma comunidad académica se puedan crear redes de conocimiento en cuanto a las complejidades y necesidades de la enseñanza de la historia reciente, se necesitan trabajos como los de las maestras investigadoras que hacen un diálogo entre lo conceptual y la experiencia para transmitir esas memorias vivas:

[...] que nos damos cuenta, que así uno no haya vivido el conflicto, es decir, así uno no haya sido desplazado, reconoce que al otro le dolió desplazarse, entonces cuando el otro cuenta que le dolió, que ese olor de ese territorio, por ejemplo, algunos dicen, yo recuerdo mucho el olor a campo como en las mañanas y en cambio el que está en la ciudad no recuerda eso, pues no sabe qué es eso, entonces, lo que hacemos es como yo recuerdo por ejemplo: el que está en la ciudad dice “yo recuerdo por ejemplo el olor de las arepas que hacía mi abuelita en las mañanas, entonces, lo que hacemos los maestros es tejer ese discurso y decir, “mire tantos ustedes tienen un recuerdo válido el otro también”, ¿qué hay que reconocer acá?, que ese recuerdo hace parte de una historia colectiva, es decir, que el recuerdo de esta persona que sufrió el desplazamiento, es el recuerdo que pueden vivir muchas

otras y eso hace que nosotros construyamos un ejercicio de memoria colectiva (Maestra investigadora 2. 2020).

Es la necesidad que la escuela tiene en cuanto a qué enseñar y cómo hacerlo, la rigurosidad de los maestros en su enseñanza y las decisiones que se toman para ello puesto que la sociedad colombiana lleva años sufriendo el conflicto interno y naturalizando estos procesos violentos es por esto que:

La importancia para mi es primero que investigar en temas de memoria es poderle dar eh, pues para la escuela, es poderle dar la posibilidad a quienes han vivido el conflicto de ser escuchados, de ser reconocidos, y de ser , digamos que su experiencia pueda servir un poco de espejo para que nosotros podamos , he, pensar en lo que no podemos repetir ni naturalizar en el conflicto armado en nuestro país como espectadores, cierto, ni como espectadores ni como actores, investigar en temas de memoria también significa respetar eh , respetar lo que el otro ha vivido (Maestra investigadora 2,2020)

Pues bien, en resumen la enseñanza de la historia reciente en el país ha estado envuelta de muchas circunstancias que han hecho complejo su desarrollo y en consecuencia su investigación, eso no demerita la importancia que lleva su enseñanza y sobre todo el reconocimiento de las investigaciones y de las experiencias de los maestros de escuela en los aportes al desarrollo de su investigación, además, la importancia de la transmisión de este tema en cuestión para generar emociones que permitan un pensamiento crítico de los acontecimientos de reciente sucesión y la desnaturalización de la violencia interna, y por último la necesidad de reformas curriculares que den cuenta de contenidos de enseñanza con relación a la historia reciente del país que faciliten la introducción de contenido histórico reciente al aula y a generar procesos de empatía, reflexión y la conciliación del pasado con el presente, para un futuro más prometedor.

Algunas Anotaciones Sobre El Campo En Emergencia De La Historia Reciente

En varios apartados se ha hecho una somera descripción sobre la idea de campo que en este espacio se quiere profundizar, y antes de empezar con las relaciones teóricas de esta noción, vale aclarar a detalle los criterios de su selección. En primera instancia, fue a través de las lecturas de los artículos de autores nacionales que se empezó a notar una tendencia en su nomenclatura o mención, varios autores describen que hay un “campo” o un “campo en emergencia” que recoge las producciones o investigaciones relacionadas con la memoria, historia reciente, políticas públicas en memoria, pasado reciente, su enseñanza y demás, etc. No obstante, se encontraron dos asuntos inquietantes a reflexionar: uno, ninguno detalla lo que entendían por dicha noción, y dos, entre los autores leídos no había un concilio sobre qué denominación del campo usar, es decir, unos lo nombran de una manera y otros de otra, ya se había leído en la introducción: para Sánchez G. et al.(2019) es “campo de memoria o memorias”, para Arias D. et al.(2018) es “campo de la enseñanza de la historia” o “campo de la enseñanza del pasado reciente” para Antequera J. et al.(2011), Herrera M. y Pertuz C. et al.(2016) es “políticas públicas de memoria” o “políticas de memoria de la historia reciente”, y esto genera un uso confuso de la noción, porque aparece simultáneamente como un concepto posibilitador para pensarse el lugar del maestro como intelectual, creador de saberes escolares en relación con la historia reciente que encuentran su lugar en un espacio reflexivo como éste, pero también aparece como un concepto que puede generar restricciones, ya que al no delimitarse puede entenderse en el plano más representacional y de sentido común que uno puede hallarlo, por ejemplo: cuando la gente piensa en “campo” se le viene a la mente una imagen de un espacio abierto.

En segunda instancia, desde lo identificado en el planteamiento del problema, evidenciamos que el desconocimiento de las producciones de los maestros sobre la enseñanza de la historia reciente en Medellín se debe a una serie de factores que hacen de su circulación algo difícil de visibilizar en esferas académicas, por ejemplo: revistas indexadas, bases de datos de universidades, centros de investigación, etc. Por una parte porque los criterios de publicación son estrictos, excluyendo experiencias que no los alcanzan u otro tipo de formatos de escritura de producciones de maestros a falta del cumplimiento de sus normas, se sabe por ejemplo que algunos aspectos compartidos en revistas indexadas son: artículos con fuentes de apoyo usualmente más de 30 referentes, la mitad de los últimos 5 años, gran parte internacionales,

también que sean textos derivados de investigaciones rigurosas, sus formatos de presentación, así rescatamos un apartado de una entrevista donde una de las maestras investigadoras de escuela expresa lo siguiente:

[...] ahí mandamos el texto para la MOVA, no alcanzamos a mandarlo a tiempo, entonces yo creo que como no alcance a mandarlo a tiempo no va a ser publicado, puede ser muy bueno, puede ser una experiencia muy chévere, muy importante, pero si no se cumplieron con los criterios no se publica (Maestra investigadora 1, 2020).

Por otra parte, otra razón por la cual su circulación y publicación escasea, son por los mismos intereses de los maestros a publicar sus experiencias e investigaciones, así pues, dice la misma maestra “ese no es mi interés, mi interés es reflexionar, igual yo escribo y tratamos de hacerlo en este momento, hay una intención muy clara y es visibilizar los testimonios de los niños, visibilizar la memoria de los niños” (Maestra investigadora 1, 2020), entonces, a pesar de que se generan producciones investigativas rigurosas, sistemáticas, con peso teórico y epistemológico como es el caso de esta maestra que orienta una investigación y semillero con estudiantes en memoria y paz, no circulan en una comunidad académica o medios de difusión científica.

Pero también se presentan aquellas experiencias que, si bien son significativas, no se escriben y se relacionan con el interés de los maestros o la falta de ello, independiente de las razones por las cuales no lo hacen, dicen ambas maestras:

Lo que yo veo, es que nosotros hacemos muchas cosas, pero poco escribimos, entonces eso poco le ponemos un ejercicio juicioso de que es lo que estamos pensando o que estamos haciendo y cómo podemos escribir, categorizar y compartir esas experiencias, entonces por ejemplo yo desde la red conozco varios maestros que vienen haciendo un ejercicio muy interesante en su espacio de clase, por decir algo, hay una maestra que trabaja en el barrio Pablo escobar, entonces ella se ha dedicado a construir toda una memoria con sus estudiantes sobre Pablo Escobar, el narcotráfico y demás, pero por ejemplo, la profe, su experiencia, es

Facultad de Educación

eso, cierto, es el aula de clase, pero hasta ahí quedan, no hay un ejercicio como consciente de poder escribir y poder uhhh pasarlo por la academia o por el compartir experiencias por otros medios (Maestra investigadora 2, 2020).

De modo similar la otra maestra investigadora menciona:

No les interesa, pues vuelvo y les digo es una posición completamente subjetiva, pero los maestros no leemos y si no leemos menos escribimos y no reflexionamos sobre nuestras prácticas pedagógicas, entonces como no reflexionamos sobre nuestras prácticas pedagógicas no están escritas...sobre eso es que hay que escribir y ese es nuestro deber, no solamente enseñar el conflicto, como mejorar mis prácticas educativas y como mejoro que esas prácticas educativas que yo he logrado mejorar le permitan a otro compañero también mejorar, pero muchachos muy difícil, pero les aseguro que debe haber algunos maestros haciendo eso pues, lo que pasa es que no es fácil de encontrar (Maestra investigadora 1, 2020).

Por lo tanto, hace que las producciones de los maestros circulen en esferas micro de la escuela; periódicos escolares, eventos pequeños de ciudad en donde las memorias no son usualmente publicadas, encuentros interinstitucionales, etc. Evidencia que constatamos cuando las maestras expresan los trabajos que han hecho con memoria en sus respectivas instituciones educativas: se presenta el caso de la maestra que narra su experiencia con la creación de la cátedra de paz en el currículo institucional:

Cuando llegué, se estaba digamos como haciendo un ejercicio en la Institución de poder instaurar la cátedra de la paz pero no había absolutamente nada no había currículo, no había nada, solamente había un decreto que decía que se podían trabajar 12 ejes en la cátedra de la paz y que se podía trabajar como un proyecto o se podía trabajar como una asignatura, y pues apostaron por un ejercicio de paz y entonces instauraron la cátedra de la paz desde sexto hasta noveno y posteriormente la instalaron desde primero hasta noveno. Cuando yo llegué pues había que construirlo todo, entonces encontré allí como la posibilidad de empezar

Facultad de Educación

a trabajar uno de los ejes del decreto nacional que era la construcción de memoria, cierto, el asunto de la memoria histórica y bueno, también porque en ese contexto había un asunto del pasado reciente del país que estaba marcado ya no por los grupos armados ni por el conflicto armado que era la ruralidad, sino también como he digamos como las consecuencias del narcotráfico (Maestra Investigadora 2, 2020).

Con este contexto, las investigadoras empiezan a analizar que existe una posible conexión entre las producciones de los maestros como saber escolar y la historia reciente-campo haciendo viable su selección como categoría de análisis investigativa. La posibilidad se encuentra en buscar en este espacio de producción de conocimiento, un lugar para los maestros que investigan en memoria, historia reciente y sus demás objetos articuladores, de tal forma que pueda considerarse desde sus saberes un aporte formidable para la misma consolidación como campo teórico, de suerte que este reconocimiento del maestro y sus saberes propiciaría la circulación de sus producciones de manera más visible en la comunidad académica.

Se trata de que, dentro de esta esfera del conocimiento, aquellos que integran la comunidad; investigadores universitarios y de centros de memoria, intelectuales, etc. visualicen la figura de los maestros investigadores y sus producciones como referentes importantes de la enseñanza de la historia reciente, la pedagogía de la memoria, la educación para la paz, entre otros, hacer conocer las voces de los maestros sobre estos temas, posibilita que otros maestros e interesados por el pasado cercano tengan fuentes de apoyo para aprender y conocer los procesos educativos sobre este tema para llevarlos al aula de clase y como bases teóricas y prácticas para construir otras investigaciones educativas, por ejemplo serían fundamentales para la creación de políticas públicas en educación y memoria. En este sentido la noción de campo con un uso metodológico permite analizar hasta qué punto se pueden mirar cuestiones relacionadas con el pasado cercano de la ciudad, experiencias de maestros, nuevas nociones, reflexiones y críticas de trabajos, todo aquello que pueda ser susceptible de ser representado como tal, entender también un poco a lo que se refieren los autores como campo en consolidación y la posibilidad de que el maestro se reflexione desde ese espacio.

Para esto es importante traer a colación ideas de la noción de campo desde Pierre Bourdieu, porque en la lectura analizada de los autores cuando hacen referencia a “campo” o “campo en consolidación o en emergencia” se interpreta, a pesar de que no lo definan, a la acepción teórica, problematizada por Bourdieu y otros intelectuales después de él, lo cual se justificará a continuación:

Cuando se habla de campo, se hace referencia a “una metáfora espacial que posibilita el flujo de diferentes nociones discursivas y no discursivas que se entretajan al permitir la producción de formas de saber y de poder” (Mejía L., 2004, p. 120) a lo que el maestro Echeverry J. complementa expresando que es abierto e inconcluso y “su composición presenta las siguientes variaciones: las crisis, los conceptos articuladores, los proyectos reconfiguradores, el campo aplicado” (1996, p. 91.), entonces desde la perspectiva foucaultiana de estos autores, en particular Mejía, implica la producción, disposición, distribución y circulación de los múltiples elementos que coexisten en él, implica el análisis del régimen de funcionamiento que lo constituye, en tanto reglas y normas que posibilitan la existencia de esos elementos. Siendo entonces que el campo según Bourdieu P. (1990):

[...] se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios... Los campos se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas) (p. 135).

La estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores (p. 136).

A partir de estas lecturas se interpreta sobre el campo que es un espacio de confluencia de luchas integrado a partir de nociones, saberes, experiencias y prácticas discursivas y no

discursivas heterogéneas, en expansión, no siendo totalizante, que entreteje relaciones de saber y poder en sus elementos y agentes en lucha por el capital simbólico, incluyendo las diferentes perspectivas y matices de los conceptos articuladores de esos saberes y su comunidad. Se crean reglas que delimitan el campo y trazan su funcionamiento, se interrelacionan los saberes y al mismo tiempo con otros campos.

Está compuesto por multiplicidad de teorías, prácticas, discursos, saberes, ideas. En este espacio se reconceptualiza los conceptos constituyentes ya que la intención no es buscar una unificación del "campo" sino problematizar las formas en cómo abordar su estudio y problemas, sus cercanías, diferencias y relacionamiento al interior y exterior del campo con teorías, saberes, prácticas, semejantes de ese saber en relación a la sociedad, otras ciencias y saberes; además de la construcción de una identidad del campo y dotarla de carácter sistemático, recordando que es un espacio movable, flexible, no determinado pero si delimitado.

Entonces en esta medida, notamos que desde las lecturas realizadas se puede hacer un acercamiento a entender un poco lo que los autores y las mismas maestras nombran como “campo o campo en emergencia”, es una lectura superficial primero, por las limitaciones de las fuentes a causa de la pandemia que nos niega la posibilidad de mirar prácticas o tener más encuentros con personas especializadas en el tema y segundo porque no es el objetivo principal del trabajo sino en la medida en que se pueda comprender un poco el aporte que brindan los maestros en sus producciones intelectuales. En este sentido se agrupan algunas características del campo extraídas de los autores anteriormente citados en contraste a la historia reciente o cuestiones relacionadas al pasado cercano:

- **Sobre el carácter de autonomía dotado por las tradiciones:**

Para la creación de un campo se crean agrupaciones investigativas que desarrollan tradiciones y estos conceptos propios que le brindan a éste un carácter de autonomía con respecto a lo social y político. El campo se va construyendo a partir de todas las producciones pasadas que se han hecho alrededor de sus conceptos, tradiciones, agentes, tensiones, perspectivas de semejanza u oposición, un horizonte histórico y epistémico (Echeverry J. et al., 1996). Para el caso de la historia Reciente, en particular en Colombia este es un asunto que sigue en

consolidación o por definirse del todo, se sabe que desde la segunda guerra mundial gracias a los intereses por indagar eso que pasó y el impacto que creó en la sociedad en general, se dio inicio a los estudios sobre el presente, tiempo presente, historia coetánea, pasado cercano, historia reciente, memoria histórica, memoria colectiva que empiezan a dotar el espacio teórico de historicidad, etc. hay toda una producción de intelectuales a lo largo de los años y el mundo que han marcado tendencia en la teorización de los fenómenos referidos a un pasado inacabado, cercano, conflictivo para una sociedad en particular, pero a luz de hoy siguen existiendo problemas para la delimitación y denominación del campo sobre este tema.

De hecho, este problema puede ser característico del campo, es decir, la naturaleza disciplinaria o epistemológica sobre los estudios en memoria, pasado cercano, etc. muchos autores como se vio en la anterior categoría concuerdan con esto, y según Echeverry (1996) problemas así son propicios para la consolidación de una tradición, de manera complementaria otros problemas serían, el debate por la autonomía del campo, la aclaración teórica de los diferentes conceptos que se han usado para investigar el mismo fenómeno; pasado cercano, presente, pasado reciente, etc. Otro posible problema sobre su carácter epistémico a considerar sería lo relacionado a la pedagogía y la historia reciente, por poner un caso, si ya existe el campo de la pedagogía que problematiza todos estos asuntos relacionados a la educación, la formación y la enseñanza, ¿los maestros investigadores de la historia reciente no se adscribirían más fácilmente a un campo pedagógico que uno de historia reciente? Esto estaría por definirse, pero acercándonos a impresiones una de las maestras expresó:

Yo si creería que puede ser un campo emergente ¿dónde pondría yo como la fuerza? La fuerza, yo lo pondría como en una categoría que tenga que ver con la... digamos que con la práctica pedagógica del maestro, en la enseñanza o en la enseñanza de pedagogías de la memoria o en la pregunta por la memoria, ¿por qué?, porque no creo pues que exista como mucho trabajo escrito, pero sí mucho trabajo experiencial, entonces habría que empezar a escribirlo, habría que empezar a escribirlo y yo me ubicaría como en asuntos de pedagogía de la memoria y me ubicaría también en asuntos como de la experiencia, de la experiencia vivida en torno al conflicto armado de la escuela (Maestra Investigadora 2, 2020).

- La consolidación de un campo desde sus conceptos articuladores:

La acumulación, apropiación, conceptualización, reconceptualización de las nociones articuladoras permiten ir consolidando una tradición junto con el desarrollo claro de problematizaciones que sustenta el campo, en parte esto deviene de su construcción histórica a lo largo del tiempo. Por mencionar: el presente, tiempo presente, historia coetánea, pasado cercano, historia reciente, memoria histórica, memoria colectiva, enseñanza de la historia reciente, enseñanza del pasado cercano, coetaneidad, generación, transmisión, entre otros. El caso particular de este último concepto en el ámbito educativo, como se ejemplifica en la categoría anterior, se reconceptualiza y se empieza a asociar no con la reproducción de contenidos sino la generación de emociones en los estudiantes que puedan aprehender la experiencia y relato del pasado a mención. Es importante que desde los maestros haya un proceso de apropiación de estos conceptos para las reflexiones de sus prácticas pedagógicas en el contexto educativo, un maestro no puede enseñar o abordar estos temas responsablemente y de manera significativa para la formación de los estudiantes sin formarse teóricamente en este campo, el maestro se encuentra no solo con relatos y experiencias de vida sino con conceptos que debe reflexionar teóricamente para abordar el proceso educativo, pues como expresa la profesora:

En el aula de clase tú te vas a encontrar por ejemplo asuntos como todo el tema de los grupos armados, todo el tema del, digamos, el proceso del conflicto armado en el país, los territorios que han vivido la violencia, te vas a encontrar por ejemplo el concepto de víctima, te vas a encontrar de victimario, te vas a encontrar con el concepto de dolor, te vas a encontrar con el concepto de recuerdo, te vas a encontrar con el concepto de digamos he de violencia, de violencias, te vas a encontrar con el concepto de conflicto, de conflicto armado, de memoria, de memoria individual, de memoria colectiva (Maestra Investigadora 2, 2020).

- Semilleros de investigación como habitus:

El habitus Bourdieu lo define como sistema de “disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores

sin haber sido concebidas expresamente con este fin” et al. (1990, p. 141). Se trata de situaciones y prácticas donde los agentes del campo incorporan las normas del “juego” o campo, para reproducir o transmitir inconscientemente las formas de ser y actuar, se pueden evidenciar luchas internas entre agentes del campo que tienen el capital cultural contra aquellos que desean tenerlo o también entre instituciones y las normas del campo.

En este sentido los semilleros de investigación son una estrategia perfecta para evidenciar los habitus del campo, tal como dice Díaz “no me cabe la menor duda de que en la creación y consolidación de tales comunidades los Programas de Maestría, como semilleros donde se preparan los futuros investigadores, están llamados a asumir un papel insustituible” (1997, p. 1). Esta forma de actuar inconsciente se refleja en las prácticas investigativas de una de las maestras de escuela entrevistadas que coordina un semillero de investigación en su escuela con estudiantes de bachillerato, ella por ejemplo los forma como investigadores de la memoria, para ello les enseña teoría de la investigación y también teoría sobre memoria, paz e historia reciente, porque si se trata de ayudar a los demás ellos deben saber cómo y para eso deben prepararse, así exponemos aquí algunas de sus palabras:

Los niños que yo tengo hoy en el semillero de paz son los que estaban en el 2016 y 2017, hoy están en octavo y noveno y son los pequeños investigadores, ya hoy en día son ellos los que están haciendo el proyecto de investigación y son los que lo van direccionando precisamente [...]

Primero, se fijan unas temáticas específicas, esas temáticas yo no las presenté previamente, sino, que yo tengo mi estructura, yo tengo mis objetivos muy claros, yo sé que es lo que quiero construir con eso, entonces como ya se, hay todo un proceso de construir pequeños investigadores, desarrollar habilidades investigativas en los estudiantes, eso es fundamental y aparte de que se desarrollan las habilidades investigativas, hay otra cosa que para mí es lo más importante y es construir cultura de paz, porque la cultura de paz solamente se puede construir a partir de acciones de paz, cierto, y una de las acciones de paz desde mi caminar y desde mi andar es la formación educativa, es educar la gente, es formarnos específicamente en algo, entonces la recepción ha sido muy buena ellos permiten

Facultad de Educación

las dos cosas, se adaptan, les gusta, participan... nosotros no nos reunimos ni a cantar, ni a jugar, ni a leer poesía, no, trabajamos a Primo Levi, trabajamos temas “ladrilluditos”, lo que pasa es que en el proceso de investigación que uno va haciendo uno va buscando los dispositivos adecuados para trabajar con ellos, pero, trabajamos fuentes; fuentes primarias, fuentes secundarias, les enseñamos sobre las fuentes, les enseñamos cómo citar, pero entonces simultáneo, yo tomo por ejemplo, a Primo Levi y les enseñó el texto como tal, les cuento como se hizo, porque es una fuente primaria, porque permite aprender sobre el testimonio, pero además, les narramos el proceso que vivió Primo Levi, eso se hace simultánea la cosa, entonces si es muy fácil, realmente es muy sencillo y ellos lo permiten y les gusta (Maestra investigadora 1, 2020).

El interés de la profesora como se lee, no es entrar a la esfera de la academia para tener reconocimiento, ella investiga y escribe porque es su deber como maestra enseñar estos temas a sus estudiantes para cambiar esa visión de la guerra, pero así este no sea su interés principal, investiga, enseña a investigar, participa de eventos de socialización de sus proyectos como un congreso institucional que realizó su escuela, e incluso realizan producciones audiovisuales para mostrar su propuesta en las redes, todo esto son ejemplo de habitus del campo que aportan a la construcción del saber sobre la historia reciente y la paz.

- **Las comunidades académicas y el lugar del maestro:**

La existencia de Políticas Públicas, Leyes, Instituciones que propicien la investigación de los objetos y asuntos propios del campo y su aplicación, la existencia de una comunidad científica o académica, e incluso movimientos sociales que dinamicen los problemas de este espacio y que se apropia de los conceptos y problemas en el contexto colombiano. Jorge Díaz et al. (1997) define la comunidad académica como:

Una comunidad constituida por un número significativo de personas calificadas intelectualmente, que llevan adelante labores de investigación y docencia, y que mantienen entre sí canales de comunicación que les permiten intercambiar conocimientos y controlar el valor de los mismos. Solamente una comunidad así

Facultad de Educación

está en condiciones de establecer criterios eficientes de calificación y controles efectivos de calidad (p. 1).

Por lo cual estipula una serie de criterios que se deben cumplir para la consolidación de una comunidad como: el dominio de un lenguaje escrito para efectivos fines comunicativos, mentalidad y postura activa de producción del conocimiento, el conocimiento y evaluación de las producciones de los colegas de la comunidad con fines de controlar la calidad, incentivar la educación a través de revistas académicas y no solo libros para estar actualizado con las producciones de los colegas y por último acceso a publicaciones en otro idioma debido a que lo que hay en español no es suficiente para realizar las labores investigativas.

A luz de estas representaciones, vemos que en Colombia hay una naciente comunidad académica que está un poco más consolidada en Bogotá y que está en constante crecimiento año a año a lo largo del país. De entrada, a nivel Nacional contamos con políticas públicas en educación que involucran la enseñanza de la historia de Colombia y la cátedra de Paz, además están las otras políticas que abordan el tratamiento de las víctimas del conflicto, su reparación, el acuerdo de paz, y la creación de centros de investigación que promuevan la comprensión de lo que nos ha estado pasando a nivel de violencia y caminos para construir paz. El problema con el material existente a nivel de políticas, leyes y decretos es que no es suficiente, no basta con promulgarlas, hay que pensar en todo un proceso de sincronización con los sujetos y espacios para que su aplicación sea pertinente y significativa, como lo es el caso de la formación de maestros en este tema y la adaptación del currículo escolar, cosa que aquí no se cumple a cabalidad como sucede con la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de Colombia.

En la capital se encuentran reunidas no solo universidades de renombre (Universidad Pedagogía Nacional, la Universidad Nacional de Colombia o la Universidad Distrital Francisco José de Caldas) con Institutos (El Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano), grupos de investigación (Educación y Cultura Política) o intelectuales (Arias, Sánchez, Sánchez Meertens, Pertuz...) que se dedican a la investigación de asuntos relacionados al pasado cercano y su enseñanza, sino que están dos centros de investigación muy importantes para su consecución como el “Centro Nacional de Memoria Histórica” y el “Centro de Memoria, Paz y Reconciliación”, con sus respectivas redes de investigación de maestros como “la Red de

Investigación de Maestros y Maestras Investigadores por la Memoria y la Paz”, además de programas y proyectos de la secretaría de educación de Bogotá que promueve publicaciones de experiencias e investigaciones de maestros sobre el tema en cuestión, por otro lado, también existen colectividades independientes o asociadas al CNMH como el “Colectivo de la Apropiación Social de la Memoria Histórica” que mediante exigencias, accionares sociales y políticos promueven la creación de conocimiento y propuestas, en este caso educativas, sobre la memoria, el pasado cercano, el conflicto, la violencia y demás objetos que favorezcan el cambio de la generaciones actuales.

Si se hace en consecuencia un análisis semejante en Medellín, no se alcanza a nombrar gran parte de lo que se consolida en Bogotá, puede explicarse porque al ser la ciudad capital y el hogar de estos centros de investigación tan importantes para la investigación en memoria tienen mayor impacto y posibilidad de trabajo que en otras zonas más alejadas de su nivel de influencia. Así, la gran potencia en Medellín se representa en sus universidades como lo es la “Universidad de Antioquia” que desde sus programas de pregrado se presentan propuestas investigativas (trabajos de grado) sobre el objeto a tratar de parte de sus estudiantes, fortaleciéndose en las maestrías que si bien no son líneas de investigación directamente relacionadas en la facultad de educación, si se producen tesis alrededor de la pedagogía de la memoria, paz, enseñanza de la historia reciente, etc., a su vez se encuentran en otras facultades líneas en filosofía y política orientadas al trabajo de la memoria, también desde la facultad a nivel internacional se han desarrollado simposios, en el 2019 a modo de ejemplo se llevó a cabo el “cuarto simposio internacional de narrativas en educación” donde había un eje en memoria. No obstante, en el caso particular de la Facultad de Educación, no hay grupos de investigación que aborden directamente este objeto, tampoco hay semilleros o grupos que acompañen redes de maestros investigadores, lo más cercano son cursos electivos o rotativos en las licenciaturas, a modo de ejemplo en la Lic. En Ciencias Sociales con el curso de “pedagogía y saberes” se programa el seminario de “pedagogía de la memoria”.

Junto con las Universidades esta la “Casa Museo de la Memoria” que tiene eventualmente talleres de narrativas y memoria con maestros (en junio de este año se realizó un taller que se nombró “expedición maestro”) en donde se escuchan sus experiencias y se intenta promover la

formación en este tema por parte de los profesores, pero no se llegan a consolidar procesos permanentes y mucho menos de evaluación, a propósito de esto nos comenta una integrante del equipo de pedagogía del museo:

Nosotros no podemos evidenciar eso, porque nosotros no acompañamos procesos, nuestros procesos son de una tarde, y pues de entregar un kit, entonces no sabemos que pasa después de eso, si hay veces que los profesores vuelven, y que su proyecto en la escuela ya es configurar un tema del conflicto un espacio es el museo, es un punto a favor, hablar de esos temas en el aula de clase, pero no es un proceso que se acompañe, es algo más volátil, pero no se sabe de algún impacto.

Finalmente, otro asunto a resaltar sería la promoción desde la secretaría de educación de la formación e investigación tanto de maestros como de estudiantes sobre asuntos relacionados al tema. Por un lado, en el 2019 se promovió un proyecto “Medellín abraza su historia” en las instituciones educativas del municipio, en donde los maestros de ciencias sociales eran los encargados de enseñar el contenido de la cartilla que aborda el conflicto del narcotráfico en la ciudad aproximadamente desde los 80’s. Por otro lado, en MOVA, evidentemente hay un apoyo presupuestal desde el Municipio a la formación de maestros, por nombrar algunos de ellos mencionamos dos:

Primero, por becas de maestría, en el Diagnóstico del sector educativo (2018) el municipio por medio de la Universidad de Medellín beca a los maestros en la maestría de conflicto y paz, entre muchas otras líneas, pero tal y como se leerá a continuación, algunos maestros no tienen interés de hacer esa maestría, asunto que pone nuevamente en juego la consolidación y emergencia de un posible campo de estos estudios:

La secretaria de educación nos regaló, nos becó para estudiar conflicto y paz, vos pensarías que todos los profesores de ciencias sociales que se postularon a esas becas todos querían esa maestría, y no, se presentan es a la maestría en educación, no les interesa, bueno, pero este es un planteamiento completamente subjetivo, sí, yo lo que veo es que no les importa, de hecho, yo tengo compañeros de ciencias sociales que el conflicto armado no les apetece ni siquiera conversar sobre eso, a

Facultad de Educación

mí me parece que no se está enseñando, que tenemos una grave falencia sobre eso, la gente no está enseñando lo que está pasando y hay una situación y es que la memoria tiene sentido en tanto transforme el presente, de lo contrario la memoria no tiene sentido (Maestra investigadora 1, 2020).

Segundo, desde redes de investigación o pedagógicas, desde la red de maestros y maestras investigadores por la memoria y la paz, entre sus diversas líneas de investigación incluye a la de memoria a la que pertenecen las dos maestras entrevistadas, sobre esto se puede decir:

Les voy a contar, el año pasado, nosotros, haciendo parte de la red de maestros de por la paz en Medellín, somos pocos los que hemos trabajado en tema de memoria, porque esa red es grande, y lo que hace esa red, es pensarse en temas en general, pues, entonces, por decir algo, algunos trabajan en temas de paz, en el corte ambiental, otros trabajan en el corte de ciudadanía, y así. Entonces en memoria, uhm hay conmigo por ahí unos tres o cuatro maestros que hemos trabajado ese tema en la red, emm, de pronto en otros contextos, habrá otros que yo no los conozco, entonces, esos tres o cuatro, fuimos invitados hacer parte de la red nacional de la memoria histórica del centro nacional (Maestra investigadora 2, 2020).

Otra profesora dice al respecto:

Mira, yo pertenezco a la Red de Memoria de maestros de acá de Medellín y uno espera pues como que en la red haya pues como mucha producción, realmente la producción que yo conozco es muy poquita y ahora estoy haciendo un curso con el CNMH, pero con maestros de Antioquia y yo soy la única de Medellín, por ejemplo, realmente yo, pero esto es una visión pues súper subjetiva, yo creo que la investigación sobre cómo enseñar la historia reciente es muy poquita (Maestra investigadora 1, 2020).

Por dichas razones en Medellín hace falta seguir construyendo espacios de consolidación del conocimiento alrededor de la memoria, la historia reciente y otros objetos del campo, al igual que promover la investigación e interés de este campo en más maestros de escuela, en parte que

los investigadores leídos de Bogotá digan que el campo está en consolidación o emergencia se debe a que aún falta mucho por hacer para, en este ámbito, tener una comunidad consolidada que aparte de construir conocimiento promueva hábitos de lectura y crítica entre sus miembros, un reconocimiento y fortalecimiento a los espacios formativos de las nuevas generaciones que pueden aportar en él, por ejemplo: semilleros de investigación o las mismas redes de maestros.

A propósito del aporte de los maestros a este campo en consolidación, Medellín tiene un potencial para desde sus redes de investigación construir un espacio dentro del campo y aportar con la producción de conocimiento desde la escuela, son ellos los habilitados intelectualmente para dar los debates sobre la enseñanza de la historia reciente en el contexto escolar, e incluso en otras esferas de lo educativo como en los contextos no escolares, porque pensar los fenómenos educativos como lo son la formación, la evaluación, la instrucción, el aprendizaje, etc. no reducen al maestro en función de la enseñanza y la escuela, los diferentes objetos de la pedagogía se encuentran dispersos en todo el tejido social y cultural de una sociedad.

El Saber Escolar como aporte al campo de la Historia Reciente

Esta noción no sale directamente del planteamiento del problema, pero se mira en tanto sus posibilidades para contribuir al campo de la Historia Reciente, para esto es necesario conocer un poco su desarrollo histórico. El saber y las disciplinas escolares se han abordado desde diferentes perspectivas teóricas a lo largo del tiempo y el espacio. Así pues, es meritorio partir con las formas en cómo diferentes países y tradiciones de la educación la han entendido:

En Francia se resaltan en la tradición dos grandes visiones, por un lado, desde la Historia de la Disciplina escolar, con Chervel A. (1990), se piensa que ese saber es una creación propia de la escuela a partir de lo que hacen los maestros y la misma escuela con los saberes que llegan del exterior, la cual los produce atendiendo y analizando a particularidades desde la cultura escolar, de manera opuesta, Chevallard Y. (1997), distingue entre la división del conocimiento científico y el conocimiento escolar, que posiciona la escuela como un espacio de reproducción de los conocimientos de la académica por medio de una transposición que favorece a los

estudiantes la comprensión de esos conocimientos más abstractos, en esta medida, el maestro reproduce el saber y no lo crea, pero marca diferencia entre lo que se investiga y lo que se enseña en el ámbito escolar.

En el contexto anglosajón un gran referente es Goodson I. (1991) desde la sociología de la educación, quien explica que se da una selección cultural en donde las disciplinas escolares se amalgaman, explica la existencia de unos contenidos y disciplinas, por ejemplo: reproducción en la escuela del estatus quo, también hace la distinción de que las materias escolares no derivan necesariamente del conocimiento científico como fue el caso de la educación ambiental.

Continuamente en América Latina, en particular en Colombia el saber escolar viene siendo problematizado de manera conexas, pero a su vez con diferentes matices dependiendo del autor que se investigue. El Saber escolar desde Alejandro Álvarez (2015) se apoya desde la tradición del grupo de Historia de la práctica pedagógica de Colombia, en donde la noción de Saber no es exclusiva de las ciencias, está dispersa en todo el medio social y cultural de tal manera que el conocimiento compondría una parte del saber que es más amplio y flexible. Para poder estudiar el saber escolar se debe hacer uso del Saber Pedagógico en perspectiva histórica, donde no solo se lee en los libros sino en otros escenarios y literatura, como una herramienta metodológica para mirar documentos, en el profesor Alejandro el saber escolar es una derivación del saber pedagógico, que se encuentra localizado en la escuela. Aquello que se configura como decible y visible en la escuela, en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan de otros saberes más amplios, es decir, aquello que se produce en la interioridad de la escuela.

Para los propósitos de este trabajo se retoma el concepto de saberes históricos escolares desde lo dicho por la profesora María Paula Gonzáles, la cual la concibe como:

[...] saberes específicos y situados en diálogo con los saberes académicos, pero también cercanos a los desafíos de la divulgación. Son saberes que combinan conocimientos y valores. Donde confluyen herramientas intelectuales y emocionales. Donde dialogan y se combinan saberes de muy diversas procedencias. Donde impactan variables temporales y contextuales. Donde se

Facultad de Educación

entreteje algo nuevo y singular en una trama en la que participan objetivos, fuentes, destinatarios, contextos de desenvolvimiento, formas y autores.

Pensar los saberes escolares como una creación cultural permite vislumbrar al espacio escolar como espacio productivo y no meramente reproductivo tanto como pensar el oficio docente como un espacio de autoría y experiencia. Esto puede resultar un buen punto de partida para pensar la enseñanza de la historia y la formación docente (2017, p. 55).

De manera complementaria, desde esta perspectiva vale pensar en el maestro como intelectual de la pedagogía, un sujeto con deseos de conocer, como poseedor de un saber reflexivo que definen sus relaciones con la cultura, las ciencias y la infancia, un proceso en que se abre hacia otros saberes e instituciones (Echeverry A. et al., 1996).

En este sentido el Saber Escolar aborda todo aquello que los maestros enseñan en la escuela, su propia experiencia, las construcciones con otros maestros, las reflexiones de sus prácticas pedagógicas, las decisiones que toman para seleccionar, enfatizar, omitir un contenido en particular y una fuente teórica de apoyo ya sea de textos escolares, documentos ministeriales, libros, entre otros. Para el caso de la historia reciente en la escuela, se trata de pensar en el saber creado por los maestros desde todas estas conjunciones mencionadas: en el caso de la maestra investigadora 1, constituyó un semillero de investigación que pretende generar accionares para las prácticas de paz, un punto en donde coincide con la maestra investigadora 2 desde la construcción de la cátedra de paz en su institución educativa, que pretende mostrarle a sus estudiantes otras rutas de solución de conflictos, el único camino no es la guerra armada. Continuamente, otro saber reconocible en que ambas coinciden es que, desde sus experiencias investigativas abordadas, dan cuenta de que a nivel de políticas públicas no se le da lugar a escuchar las voces de los niños en el conflicto armado, y enfatizan en la importancia de partir desde la experiencia y relatos de ellos para la enseñanza de la historia reciente.

Se ha leído que las fuentes documentales que usan las maestras para formarse a sí mismas son tanto del campo de la pedagogía como historiográficas y de políticas públicas sobre el tema, van directamente a los autores que hablan de los conceptos articuladores, problemas, debates de

la historia reciente y su enseñanza tanto a nivel nacional como internacional. Se hace explícito en el caso de la maestra investigadora 1 que enseña desde los autores del campo leídos y las experiencias y relatos construidos pero no desde los textos escolares por su “visión sesgada” a la ideología de derecha, por otro lado muchos de los contenidos de enseñanza parten de los intereses y experiencias de los niños, de allí que la maestra investigadora 2 exponga que el tema de “los asesinatos de líderes sociales” se agregó al curso de cátedra de paz por interrogantes de los niños por saber del tema, y otras razones para la selección de contenidos se relacionan el carácter geográfico e histórico de donde enseñan, así esta misma maestra enseña el conflicto que hay en Medellín con el narcotráfico.

Se ha llegado incluso a inspeccionar los métodos y metodologías para enseñar estas nociones y contenidos como relatos y narrativas, alcanzando una de ellas a construir con sus estudiantes sus propios relatos de la guerra, porque ese recuerdo “en limpio” de los niños influye mucho al momento se mostrárselo en el acto educativo a otros estudiantes ya que siempre puede ser modificado por terceros si se buscan en otros lugares y por el mismo tiempo.

Esta relación entre teoría y metodología conlleva pensar la problematización en torno a cómo enseñar historia reciente desde las narrativas y relatos personales, demuestran que se debe partir de la experiencia, debe construirse un ambiente de confianza posibilitador para tratar temas que conmocionan a las personas, luego esto se relaciona con autores teóricos que ayuden a leer e interpretar ese presente y pasado cercano de manera más clara y con significado, además se hace uso de otras estrategias como: la investigación, el teatro, presentación de ponencias en congresos, películas, jornadas conmemorativas, museos, construcción de narrativas audiovisuales, etc.

El cómo enseñar lleva consigo una problematización característica de los profesores y es sobre la transmisión, como se comentó anteriormente, hay una reconceptualización de la noción, ahora esa forma de enseñar la historia reciente debe ir atada a la transmisión de sensaciones, sentimientos que generan efectos en los estudiantes que los movilicen a actuar diferente de una manera ética y política, y por esta razón es que se piensa que la enseñanza de la historia reciente tiene un uso o dimensión estética, vital para la formación de sujetos políticos.

Conclusiones

1. Los saberes creados por los maestros sobre la enseñanza de la historia reciente si pueden ser considerados como un aporte al campo de la historia reciente del país, porque contribuyen al estudio de un objeto pedagógico, didáctico e historiográfico como lo es la enseñanza, la transmisión y la historia reciente. Saberes que son construidos en contexto y campo, haciendo que las experiencias construidas por ellos y los estudiantes sean bases importantes para la creación de más conocimientos científicos y de políticas públicas en educación y memoria.
2. En el contexto colombiano está emergiendo un posible campo de la historia reciente, hay una naciente comunidad académica, localizada principalmente en Bogotá, del resto de ciudades como es el caso de Medellín, existe potencial para irse desarrollando, para ello se deben fortalecer los espacios de investigación de maestros como redes, semilleros, grupos de investigación. Por otro lado, se debe incentivar a que se investigue por una línea en historia, memoria y enseñanza de la historia reciente y que se promuevan espacios de encuentro y circulación del conocimiento que sean visibles y que no necesariamente sean revistas indexadas como congresos, encuentros interinstitucionales con publicación de las memorias, publicación de experiencias y otros tipos de formatos de escritura de los saberes de los maestros.
3. El contexto de la enseñanza de la historia reciente en Colombia se diferencia de otros países de este lado del mundo precisamente por ese carácter de continuidad que tiene el conflicto interno, esto mismo dificulta el encuentro de trabajos de investigación por parte de maestros de escuela acerca de sus experiencias, desde sus perspectivas y la posibilidad que el desarrollo de este saber escolar aporta a la consolidación de la historia reciente en el contexto colombiano para poder transmitir, tocar a los jóvenes, fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y desnaturalizar la violencia. En fin, la necesidad de la enseñanza de la historia reciente dentro de la escuela es muy importante en el sentido que permite una relación intergeneracional del pasado cercano de los hechos traumáticos y si se quiere generar procesos de paz es necesario conectar estos temas desde la escuela, el

maestro y de los alumnos, en general, todos los actores dentro de la escuela deben conectarse a ese pasado problemático.

4. La enseñanza de la historia reciente en Colombia debe abordarse desde una cuestión epistemológica de una manera interdisciplinaria en las ciencias sociales que permitan problematizar los objetos que tienen en común con el conflicto armado interno y el pasado cercano para poder hacer enseñable los objetos y conceptos que se encuentran dentro del campo en emergencia de la historia reciente.
5. Los espacios de memoria que se encuentran en contextos no escolares pueden ser usados para la transmisión de la memoria y se pueden conectar con los espacios de educación formal, es decir, permite un acercamiento más experiencial, ya que el maestro en sus estrategias didácticas debería poder conectarse al territorio, conocerlos y utilizarlos como parte de la enseñanza de la historia reciente y son precisamente estos lugares como los museos de memoria, el salón del nunca más, el CNMH, los informes del Basta ya, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación y el acceso a la información que podemos obtener de cada uno de ellos como el libro “Desde el Salón del Nunca Más, Crónicas de desplazamiento, desaparición y muerte, Granada, Antioquia 1995-2005” de Hugo Tamayo, El libro “Paisajes inadvertidos, Miradas de la Guerra en Bogotá” obsequio que se les dio a las investigadoras en el Centro de Memoria Paz y Reconciliación en Bogotá junto con otros más que relatan el conflicto interno del país, la Cartilla de Herramientas metodológicas para dinamizar la paz, la verdad y reconciliación de la corporación región centrada en el oriente antioqueño y que se les dio como obsequio a las investigadoras en el municipio de San Carlos, entre otros muchos que se pueden encontrar en estos lugares de memoria, lo que permite ese acercamiento a la realidad del país, en consecuencia, el maestro no se debe desconectar de esta realidad social y de esta riqueza que se encuentran en los lugares de memoria, es por esto que los contextos escolares y no escolares deben estar constantemente en relación con la enseñanza de la historia reciente.

Recomendaciones

1. Es menester para la construcción de políticas públicas en educación y memoria o cualquier plan o programa educativo en relación con la enseñanza de la historia y la memoria del país que se consulte el conocimiento investigado por los maestros de escuela, son ellos quienes más conocen el contexto en el que dichas políticas se van a enseñar, además de ser los intelectuales idóneos para la reflexión de objetos de estudio relacionados a la pedagogía.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Revista Pedagogía y saberes*, 42, 21-29.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683>
- Antequera, J. D. (2011). Memoria histórica como relato emblemático Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.
- Arias, D. H. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. UD Editorial.
[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza del pasado reciente en colombia la violencia politica y el conflicto armado como tema de aula.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/ensenanza_del_pasado_reciente_en_colombia_la_violencia_politica_y_el_conflicto_armado_como_tema_de_aula.pdf)
- Arias, D. H. (2015a). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de estudios sociales*, 52, 134-146. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. H. (2015b). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, *Folios*, 42, 29-41. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios29.41>

Arias, I. C. (2018). Ambientes escolares: Un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93.

<https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.852>

Arostegui, J. (2004). La historia del presente, ¿una cuestión de método? Actas del IV simposio de Historia Actual, *Logroño 2002*. Carlos Navajas (Coord.). 1 (2004), 41-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1036594>

Arostegui, J. (2001) Ver bien la propia época. Nuevas reflexiones sobre el presente como historias. *Sociohistórica*, (9-10), 13-43.

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2938/pr.2938.pdf

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson, Colombia.

Bourdieu, P. (1990). Cap. 7 Algunas propiedades de los campos *Sociología y cultura* (135-141). México: Grijalbo.

Campdepadrós, M. J. (2009). *Análisis de contenido: Resumen e indización*. Universidad Oberta de Catalunya.

https://www.andaluciaesdigital.es/c/document_library/get_file?uuid=4d7b9bd4-12f4-4b64-a8ce-7514b9de382a&groupId=20195

Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.

<https://doi.org/10.1174/113564008784490415>

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018a). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. Bogotá:

CNMH <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018b). *Portete: el camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad*. (Guía de maestros y maestras) / Centro Nacional de Memoria Histórica [y otros]. Bogotá: CNMH.

http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/portete_guia-para-maestros.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH] (2018c), *Memorias y resistencias: iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: CNMH.

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/memorias-y-resistencias.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Bogotá. Imprenta Nacional.

<https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

Clausó, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General De Información Y Documentación*, 3(1), 11.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación*, 295(59), 111.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.

Díaz, J. A. (1997). Las comunidades académicas. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 1-5. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5412>

Domínguez Acevedo, J. D. (2016). La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: Constantes, fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*, 11(20), 57-72. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.11.20.2015.57-72>

Facultad de Educación

Decreto 1038 de 2015 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Mayo 25 del 2015. DO. N°49522.

Echeverri Sánchez, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16), 71-105.

<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/3178>

Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Escuela de historia*, 1(5), 91-102.

Folgueiras, P. (2016). La Entrevista. Técnica de recogida de información: La entrevista. *Universidad de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>

Gainza, A. V (2006). *La entrevista en profundidad individual. Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. (219-261). LOM Ediciones, <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-aron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

García, N., Arango, Y., Londoño, J., y Sánchez, C. (2016). *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente. Trabajos de la memoria*. Universidad Pedagógica Nacional.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10720/Educacion%20en%20la%20Memoria%20sampler.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del currículum. *Revista de Educación* 295:7-37

Gómez, D. M. (2017). *La experiencia docente como lugar de enunciación en la enseñanza de la historia y la memoria*. [Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital de la UdeA.

http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8951/1/GomezSepulveda%20c%20Diana_2017_DocenteEnseñanzaHistoria.pdf

González, M. P. (2017). Los Saberes Históricos Escolares Como Construcción Situada Y Singular. *Diálogo andino*, 53, 45-57. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200045>

González, M. (2015). La teorización de Julio Aróstegui sobre la historia del tiempo presente como historia vivida, *Hispania Nova*, 13, pág. 126-133, en <http://www.uc3m.es/hispanianova>

González M., Jiménez A., Neira V., Cortés R. (2015). *Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros*. IDEP. Bogotá. <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Entre%20la%20historia%20y%20la%20memoria.%20Alternativas%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20maestros.pdf>

Guzmán, J. D. A. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1467/AntequeraGuzmanJoseDario2011.pdf;jsessionid=ABD136BED0465BB93A861F7D86F01EA7?sequence=1>

Herrera, M. y Merchán, J. D. (2012). Pedagogía de la Memoria y Enseñanza de la Historia Reciente. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1095.7528>

Herrera, M. y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 79-108. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce79.108>

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores: Social Science Research Council.

<http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Ley 975 del 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Julio 25 del 2004. DO. N° 45.980.

Ley 1732 del 2014. Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país. Septiembre 1 del 2014. DO. N° 49261.

Ley 1874 DE 2017. Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Diciembre 27 del 2017. DO. N° 50.459.

Londoño, C., y Carmona, Y. (2018). *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas*. [Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital de la UdeA. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/12138/1/LondoñoCatalina_2018_ArteLiteraturaMemoriaHistorica.%20pdf.

Londoño, J. A., Londoño M. (2016). *Límites y alcances de una pedagogía de la memoria: hacia la consolidación de contenidos y estrategias para la enseñanza de la memoria histórica del poblamiento de los barrios periféricos de la comuna 3* [Trabajo presentado para optar al título de Lic. en educación básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital de la UdeA.

Mejía, P. (2004). Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 115-130.

Montenegro, E. y Condenanza, L. (2014). Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 287-296.

https://jett.labosfor.com/article_913_7bb596cfbac48ddab37e63e6ffd42eb0.pdf

Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. Notas sobre teoría de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 9, 1-10

Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas*, 7, 1-20.

Roldán, G. (2013). La investigación documental y el estado del arte como estrategia de investigación en ciencias sociales en Páramo, P. (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (197- 212). Universidad Piloto de Colombia.

Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conflicto intergeneracional del conflicto en Colombia*. Siglo del hombre editores.

Sánchez, G. (2020). *Memorias, subjetividades y política*. Editorial Planeta Colombiana S.A. ISBN 13:978 958 42 8558 4.

Secretaría de educación de Medellín (2018). Plan Diagnostico del sector educativo.

Alcaldía de Medellín. <https://medellin.edu.co/secretaria/planes-programas-y-proyectos/poavc-2019/documentos-diagnostico-sector-educativo/1050-diagnostico-sector-educativo-semedellin/file>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Toro, A. (2009). *De una justa memoria y un justo olvido. Introducción a los usos y abusos de la memoria y el olvido* [Tesis de grado para optar al título de magister en Filosofía. Instituto de Filosofía]. Universidad de Antioquia.

Unene, N., y Virginia, Á. (2012). *Memoria, conflicto y escuela: Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. IDEP*. Editorial Jotamar. ISBN 978-958-8780-10-8

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3