



Enseñanza de la historia reciente: una apuesta de enseñanza de las ciencias sociales a través de la literatura como aporte a la construcción de una cultura de paz desde la escuela

Javier Mancipe Silva

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Ciencias Sociales

Asesor

Ariel Humberto Gómez Gómez Doctor (PhD) Ciencias Sociales Niñez y Juventud

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Ciencias Sociales
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita

(Mancipe Silva, 2023)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Mancipe Silva J. (2023). *Enseñanza de la historia reciente: una apuesta de enseñanza de las ciencias sociales a través de la literatura como aporte a la construcción de una cultura de paz desde la escuela* [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Centro de Documentación Ingeniería (CENDOI)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicat6ria

A mi madre Mar6a Graciela, por ser la persona con quien siempre he podido contar. Todo mi cari6o y respeto para ella.

Agradecimientos

A mi hermanas Jenny, Laura y Viviana por su apoyo y cari6o.

A mi hermano Andr6s por su apoyo y cari6o.

A Laura por su conocimiento, apoyo y cari6o.

A mi asesor por su conocimiento y apoyo en momentos aciagos.

A mis estudiantes por su cari6o y las experiencias compartidas.

A la Universidad de Antioquia por ense6arme el valor del conocimiento.

Y a todos los amigos y familiares que compartieron conmigo este camino.

Contenido

Resumen	10
Introducción	11
1. Edificación del problema de investigación	13
1.1 Contextualización centro de práctica	13
1.2 Antecedentes investigativos	15
1.3 Planteamiento del problema: El relato de la historia oficial en Colombia.....	26
1.4 Pregunta de investigación.....	30
1.5 Objetivo General	30
1.5.1 Objetivos específicos	30
1.6 Justificación.....	30
2.Marco teórico	34
2.1 Historia reciente	34
2.1.1. Historia	34
2.1.2 La historia reciente como un campo emergente	36
2.1.3 Historia y Memoria	38
2.1.4. Enseñanza de la historia reciente en la escuela colombiana	40
2.2 Enseñanza de las ciencias sociales	43
2.2.1 Las ciencias sociales como sustento de la modernidad	43
2.2.2 ¿Enseñanza de las ciencias sociales?	44
2.2.3 La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia	46
2.2.4 La Literatura en la enseñanza de las ciencias sociales	48
2.3 Cultura de Paz	51
2.3.1 El discurso de la Paz	51
2.3.2 ¿a qué hace referencia la cultura de paz?	52

2.3.3 Educar para la paz	55
3. Metodología	57
3.1 Enfoque epistemológico	57
3.2 Contexto de investigación	59
3.3 Investigación acción	59
3.3.1 Plan de acción	60
3.3.2 Implementación de la acción	62
3.3.3 Observación de la acción	63
3.3.4 La reflexión	63
3.4 La didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki: como estrategia fundamental de la investigación acción	64
3.5 Técnicas Recolección de información.....	67
3.5.1 Planes de clase	67
3.5.2 Diario pedagógico	71
3.5.3 Entrevista	73
3.5.4 Grupo focal	75
3.6 Plan de Análisis	76
3.6.1 Diarios y planeaciones de clase	77
3.6.2 Entrevistas y grupo Focal	78
3.6.3 Análisis final	79
3.7 Consideraciones éticas	80
4. Resultados	82
4.1 La literatura colombiana y su relación cercana con la historia reciente.....	82
4.2 De la ficción a la realidad: la literatura como instrumento de aprendizaje en las ciencias sociales para explorar la historia reciente colombiana.....	86
4.3 La palabra como camino hacia una cultura de paz.....	94

5. Conclusiones 101

6. Recomendaciones 105

Referencias 106

Lista de tablas

Tabla 1 Investigaciones revisadas	15
Tabla 2 Planes de clase diseñados y ejecutados	69
Tabla 3 Textos literarios, estándares, estructuras de contenidos y actividades de planeaciones de clase	70
Tabla 4 Diarios pedagógicos	72
Tabla 5 Entrevistas a expertas	74
Tabla 6 Grupo Focal	75
Tabla 7 Codificación Técnicas	76
Tabla 8 Explicación de contenido de la matriz de datos	78

Lista de figuras

Figura 1 Contextos sujetos investigados	19
Figura 2 Enfoques epistemológicos trabajos revisados	20
Figura 3 Técnicas.	22
Figura 4 Métodos encontrados en los documentos	23
Figura 5 Categorías Relevantes.....	24
Figura 6 Investigación acción	64
Figura 7 Estructura planes de clase.....	68
Figura 8 Conteo de palabras por categoría.....	78
Figura 9 Esquema de proceso de análisis.....	81

Tabla Ilustraciones

Ilustración 1 Carta de estudiante.....	90
Ilustración 2 Cuento colectivo	92
Ilustración 3 Cuento: Un día cotidiano en Medellín.....	98
Ilustración 4 Cuento: Un día cotidiano en Medellín 2.....	99

Siglas, acrónimos y abreviaturas

EEE	Escuela Empresarial de Educación
MEN	Ministerio de Educación Nacional
CLAI	Ciclo lectivo especial integrado
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas

Resumen

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo la creación de una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente por medio de la literatura, orientada por los principios de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki y tendiente a identificar como esta aporta a la construcción de una cultura de paz desde la escuela. El trabajo se realizó en una institución de carácter privado de la ciudad de Medellín – Colombia, con jóvenes de CLAI 5 y 6. La metodología usada fue la investigación acción, la cual busca conocer y transformar la práctica educativa, mediante su observación y reflexión. Dentro de los hallazgos, se evidenció una relación cercana entre la literatura colombiana y la historia reciente y el potencial que esta representa en la enseñanza de ciencias sociales para la reflexión en torno a hechos traumáticos, para el acercamiento y reconocimiento de distintos contextos como abre bocas a una conversación crítica, empática y sensible acerca de nuestra historia reciente marcada por la guerra, incentivando con ella posturas activas en los estudiantes motivadas a la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

Palabras clave: historia reciente, enseñanza de las ciencias sociales, cultura de paz, literatura

Abstract

This research work aimed to create a pedagogical strategy for the teaching of recent history through literature guided by the principles of constructive critical didactics of Wolfgang Klafki and how it contributes to the construction of a culture of peace from school. The work was carried out in a private institution in the city of Medellín – Colombia, with young people from CLAI 5 and 6. The methodology used was action research which seeks to know and transform educational practice, through observation and reflection. Among the findings a close relationship between Colombian literature and recent history was evidenced and the potential it represents for teaching social sciences to the review of traumatic events, for the approach and recognition of different contexts as it opens mouths to a critical, empathic and sensitive conversation about our recent history marked by war. encouraging active positions in students motivated to build a culture of peace from school.

Keywords: recent history, social science education, culture of peace, literature

Introducción

Colombia ha estado sumergida desde hace más de cinco décadas en un conflicto armado interno caracterizado por su enorme complejidad, dejando a su paso miles de víctimas y diversos perpetradores del conflicto, tales como: grupos paramilitares, guerrillas, bandas de crimen organizado, narcotraficantes, el mismo Estado colombiano, entre otros, quiénes se han encargado, no solo de sostener la guerra en el tiempo, sino de degradarla con hechos atroces. Por tal motivo desde hace varios años, el discurso de la paz ha rondado por la agenda gubernamental y social del país y han sido varios los acuerdos de paz fallidos y otros menos los conseguidos, como el firmado con las extintas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en 2016. Así, y pese a la firma de este acuerdo, la sociedad colombiana sigue sumergida en el flagelo de la guerra, por la ausencia de un proyecto de paz verdadera implementado, que sea capaz de impulsar procesos sólidos que deriven en la creación de una cultura de paz estable y duradera.

Esta investigación respaldó la construcción de una cultura de paz desde la escuela, partiendo del interrogante: ¿cómo una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente a través de la literatura aporta a la construcción de una cultura de paz desde la escuela? Por lo cual se apostó por la creación de una estrategia pedagógica, mediada por la literatura colombiana para posibilitar la enseñanza de nuestra historia reciente, enmarcada en un conflicto armado, y que permitiera repensar los diferentes hechos históricos, basada en los principios de la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki y también desde la sensibilidad y la empatía.

En primer momento se indagó por el cómo ha sido narrada la historia reciente de Colombia a través de la literatura. Aquí se evidenció que existe una relación cercana entre la historia reciente y la literatura colombiana, se encontró una gran gama de textos y autores que se han ocupado de narrar la violencia desde diferentes estilos. Luego de esto, se elaboró una estrategia pedagógica y se llevó a cabo su implementación, en ella se trabajaron algunos

acontecimientos de nuestra historia reciente, como el bogotazo, la violencia política, el narcotráfico, el sicariato, la violencia urbana, entre otros, aquellos fueron interpelados y llevándolos al centro de la discusión con los y las estudiantes. Lo anterior, permitió conocer algunos testimonios de los estudiantes, en los que se reconocen como víctimas de la guerra, además se realizaron entrevistas a expertas en el trabajo con la literatura y la historia y se llevó a cabo un grupo focal con los estudiantes intentando evidenciar en él los alcances obtenidos por la estrategia pedagógica en la construcción de una cultura de paz desde la escuela. La investigación se dio teniendo como referente conceptual metodológico la investigación acción y cuyas etapas estuvieron presentes en todo el proceso investigativo como se mostrará más adelante.

Finalmente, esta investigación presenta un análisis que evidencia el trabajo realizado en la institución educativa, en estas aparecen las reflexiones que hago como maestro en formación como resultado de las actividades realizadas con los y las estudiantes en los diferentes espacios de formación y también de las conversaciones sostenidas con las expertas entrevistadas. Así, se evidenció la literatura como una ventana para examinar y reflexionar nuestra historia reciente teniendo en cuenta que se evidenció la existencia de una relación cercana entre estas, además de la posibilidad que la literatura representa en el aula de ciencias sociales para la revisión de hechos traumáticos, para el acercamiento a contextos hostiles, para la apertura a una conversación crítica, empática y sensible en torno a esa historia reciente dolorosa, para incentivar posturas críticas y activas en los y las estudiantes encaminadas a la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

1. Edificación del problema de investigación

1.1 Contextualización centro de práctica

La corporación Escuela Empresarial de Educación en adelante EEE, es una institución educativa de carácter privado sin ánimo de lucro fundada en el año 1999 en la ciudad de Medellín, en el marco de una iniciativa de empresarios locales para dar capacitación técnica con la finalidad de mejorar destrezas de los empleados en frentes ocupaciones. La idea inicial se sustentó en una educación no formal que mejorara las habilidades y competencias de los estudiantes para cualificar su proceso de incorporación a la vida laboral. Sin embargo, para el año 2002 se adecúa para legalizar su carácter y amplía sus servicios educativos para la comunidad de la ciudad de Medellín.

En la actualidad cuenta con programas como: Educación regular: niños y jóvenes, Educación para jóvenes extra edad y adultos, Educación para el trabajo y el desarrollo humano y Educación inicial. Muchos de estos programas se dan en el marco de diferentes convenios con entidades ¹de carácter gubernamental y no gubernamentales, abarcando una población diversa. Así, la institución ofrece sus programas educativos a adultos, a niños y niñas en especial protección, a adolescentes y jóvenes en procesos de resocialización y también a población con discapacidad por medio de su programa PIAR².

La institución tiene su sede principal en el centro de la ciudad de Medellín, en la Comuna 10 barrio Boston; y presta sus servicios en otros sectores como: La Sierra, barrio Esfuerzos de Paz 1, Caracas, Villa Turbay, Villatina, Sol de Oriente, el Pedregal, las Estancias, también en algunos centros penitenciarios de la ciudad y a nivel departamental en

¹ Se omite el nombre de las entidades por consideraciones éticas de la investigación y la práctica pedagógica.

² El PIAR se constituye en la Escuela Empresarial de Educación en la herramienta idónea para garantizar la pertinencia del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante con discapacidad dentro del aula, respetando sus estilos y ritmos de aprendizaje.

los municipios de Necoclí y Puerto Triunfo. Sin embargo, esta investigación se desarrolló únicamente en las sedes Boston y Pedregal con la participación de estudiantes del programa Educación para jóvenes extra edad y adultos de los CLAI³ 5 y 6.

En cuanto a el programa de Educación para jóvenes extra edad y adultos de la EEE está dirigida mayoritariamente a personas provenientes de centros de protección y, según el horizonte institucional, este fija sus esfuerzos en el diseño de modelos flexibles (Proceso Básicos, Aceleración del Aprendizaje y Caminando en Secundaria) que permitan la resocialización, la aceptación, el fomento del compromiso, el desarrollo personal, social y educativo de los estudiantes para responder a las necesidades del entorno y que la institución considera que necesitan para vivir en concordia.

Este programa educativo ofrece a jóvenes y adultos la oportunidad de prepararse en jornadas flexibles, de lunes a viernes a tiempo completo, sabatinas y dominicales. Los estudiantes son separados por ciclos académicos de seis meses equivalentes a CLAI I (grado sexto), CLAI II (grado séptimo), CLAI III (grado octavo), CLAI IV (grado noveno), CLAI V (grado decimo) y CLAI VI (grado once). Sus edades oscilan entre los 17 y los 50 años, aunque mayoritariamente menores de 25 años provenientes de diferentes sectores de la ciudad, especialmente de las comunas Candelaria, Doce octubre, Villa Hermosa y el municipio de Bello.

La mayoría los y las estudiantes tiene un acompañamiento de carácter psicológico por parte de la institución y esto hace parte de su proceso de resocialización, algunas de las alumnas también se les ofrece el servicio de alimentación y en general se promueven actividades orientadas a la resolución dialogada de los conflictos, desde donde los estudiantes aprenden de sus diferencias, se reconocen en contextos de violencia y hacen acuerdos entre ellos mismos, el personal docente y directivo de la institución que les permiten generar hábitos de sana convivencia.

³ Ciclo lectivo especial integrado por el cual el cual según parámetros del Ministerio Educación Nacional se reglamenta y ejecuta la educación formal para adultos.

1.2 Antecedentes investigativos

La realización de esta investigación contó con la búsqueda preliminar de antecedentes asociados al estudio de conceptos pertinentes para esta investigación tales como: pedagogías de la memoria, enseñanza de la historia, construcción de paz, conflicto armado, la literatura como dispositivo de enseñanza de la historia, la construcción de paz, entre otros, con el fin de aclarar un poco más el camino de la investigación y de hacer surgir diferentes interrogantes respecto a por ejemplo, a la enseñanza de la historia reciente colombiana asociada a procesos de memoria, las diferentes estrategias para su abordaje o su posicionamiento como temática en la escuela, entre varios más. Así, la construcción de este apartado marcó como objetivo principal la revisión del campo investigativo de la línea las pedagogías de la memoria, buscando luces o allanar un tanto el camino para enrutar la investigación activando diversos interrogantes asociados al trabajo de la memoria y la construcción de paz desde la escuela.

El proceso anterior sugirió que es en la escuela en donde el desarrollo de las pedagogías de la memoria asociadas a la enseñanza de historia reciente y la construcción de paz ha tenido un mayor eco en nuestro país. Así que, pensar en nuevas y mejores estrategias para la construcción de una cultura de paz desde la escuela, resulta un asunto relevante en un país que demanda una transición hacia la paz.

Tabla 1

Investigaciones revisadas

Titulo	Autores	Año	País
La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela.	Juan Gabriel Ceballos Ramírez Luis Felipe González García	2017	Colombia

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

Usos pedagógicos de las memorias inmediatas de los y las jóvenes del Movimiento Cultural Juvenil del barrio Esfuerzos de Paz I surgidas en el marco de la ejecución del proyecto Jardín Circunvalar de Medellín.	Esteban Chancy Brun y María Isabel Villada Gil	2016	Colombia
Enseñanza y Evaluación de la Memoria Histórica a propósito de la historia reciente en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.	John W. Acevedo Orrego	2021	Colombia
Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello.	Bibiana Patricia García Mesa Jorge Andrés Hincapié Mazo Jhon Esteban Cuervo Múnera	2017	Colombia
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 de la ciudad de Medellín.	John Andersson Londoño Rúa Mateo Londoño Rincón	2016	Colombia
Memorias afrodiaspóricas en la construcción étnico-territorial de Marriaga: una comunidad negra del Darién Chocoano.	Alejandro García Puerta Camilo Rave Copete Marlon Andrés Muñoz	2019	Colombia
Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito.	Carlos Andrés Duque Palacio Diego Alejandro Iral Zapata Santiago Ospina Restrepo	2016	Colombia

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

Tejiendo memoria desde el MEMC13: Cultura escolar en la Institución Educativa Eduardo Santos [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.	Johana Alexandra Briceño Amaya Melisa Marín Zapata Víctor Manuel Rendón Morales	2021	Colombia
Los lugares de memoria: una apuesta pedagógica para la construcción de cultura de paz dirigida a niños de 7 a 12 años.	María Angélica Martínez Gómez	2021	Colombia
El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites.	Javier Ulises Flórez Herrera	2016	Colombia
Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme.	Ivonne Andrea Sánchez Castellanos	2020	Colombia
Travesía por la memoria. Propuesta escolar de trabajos de la memoria del conflicto armado, con niños y niñas entre 7 y 12 años de edad.	Melissa Fajardo Castillo	2018	Colombia
¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela.	Rosa Montes Serna	2016	Colombia
La formación de la pedagogía de la memoria para posibilitar la experiencia de alteridad en la escuela.	Angélica Yorlady Moreno Guerra	2019	Colombia
Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula.	Juan Guillermo Londoño Sánchez Jeimmi Carvajal Guzmán	2015	Colombia

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

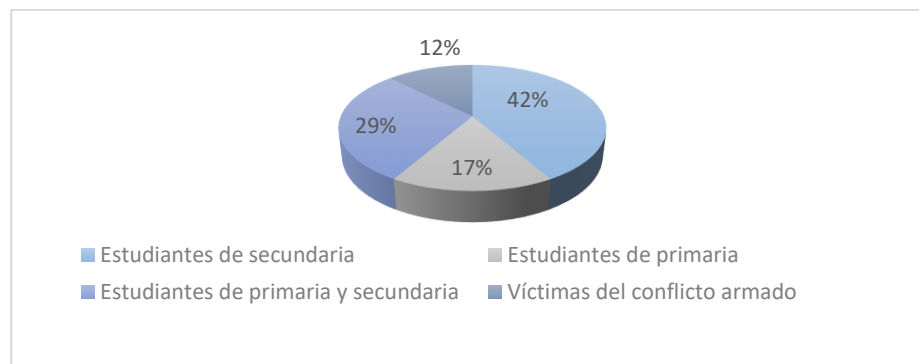
Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales.	Keila Andrea Barragán Marentes	2020	Colombia
Memorias en movimiento: lecturas del pasado en la escuela primaria.	Jonathan Caro Parrado	2019	Colombia
Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa.	Nylza Offir García Vera y Fernando González Santos.	2019	Colombia
Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia.	William Ernesto Condiza Plazas	2021	Colombia
La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción.	Ignacio Eduardo Cayo Pizarro	2012	Colombia
Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016.	Mayorga Mendieta, Cesar Augusto	2018	Colombia
La memoria en la escuela como estrategia pedagógica y de investigación.	Juan Guillermo Sánchez Bolaños	2019	Colombia
La Pedagogía De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Políticas Y Su Vinculación Con La Comprensión Crítica.	Edgardo Ulises Romero Rodríguez	2017	Colombia
La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela.	Ivonne Esperanza Rodríguez Pedraza	2018	Colombia

Nota. Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 1, se hizo la revisión de 24 fuentes, las cuales fueron organizadas, categorizadas y analizadas. La primera clasificación se hizo con base en los sujetos investigados (ver figura 1), buscando evidenciar el tipo de población y algunos contextos en los cuales se desarrollan las investigaciones, notando que, para asuntos relacionados a la pedagogía de la memoria, enseñanza de la historia y temas relacionados a la construcción de paz existe una inclinación bastante notoria al trabajo con estudiantes de secundaria. Así, surgieron algunos interrogantes como: ¿por qué este tipo de contexto es apetecido por los investigadores? o, ¿qué intereses particulares despierta?, ¿cuáles son las ventajas de trabajar con adolescentes?, ¿cuál es su mayor pertinencia?, ¿por qué el trabajo con niños es relativamente menor?, ¿hablar de pedagogías de la memoria reviste a un asunto netamente escolar?, ¿cómo se enseña la paz en la escuela?, esto teniendo en cuenta que más del 80% de las fuentes revisadas se llevaron a cabo en contextos escolares.

Figura 1

Contextos sujetos investigados



Nota. Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, se revisaron y clasificaron los enfoques epistemológicos y los métodos escogidos y se encontró que los enfoques más usados para los trabajos relacionados a las pedagógicas de la memoria, construcción de paz y enseñanza de la historia en Colombia

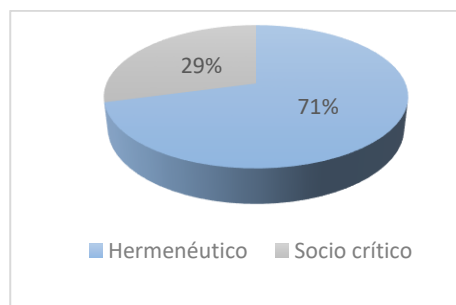
se concentraron en dos: el sociocrítico y el hermenéutico, (ver figura 2) siendo este último mayoritario y en relación a los métodos el de investigación participante fue el más utilizado.

Respecto a los enfoques, G. D. y., & Botero, (2008) señalan que “La hermenéutica es una técnica, un arte y una filosofía de los métodos cualitativos (o procesos cualitativos), que tiene como característica propia interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano” (p.37). El enfoque hermenéutico permite al investigador hacer preguntas contrastando la información que se va recolectando y construyendo. Siguiendo con los autores en cuanto al el enfoque socio crítico, indican que este nos sirve para tratar de comprender la realidad social, buscando problemas que la atañen con el objetivo de mejorarlos. Esto procurando que el investigador asuma una postura crítica ante lo que observa y autocritica ante lo que reflexiona.

De lo anterior, se puede inferir que el enfoque socio critico al igual que el hermenéutico le apunta al análisis y a la reflexión de fenómenos sociales. No obstante, el enfoque socio critico trata no solo de comprender y reflexionar, sino que le apuesta a una solución del fenómeno analizado y a la emancipación de los sujetos envueltos en dicho contexto social, así que, como se especificara más adelante esta investigación tomó dicho enfoque.

Figura 2

Enfoques epistemológicos trabajos revisados



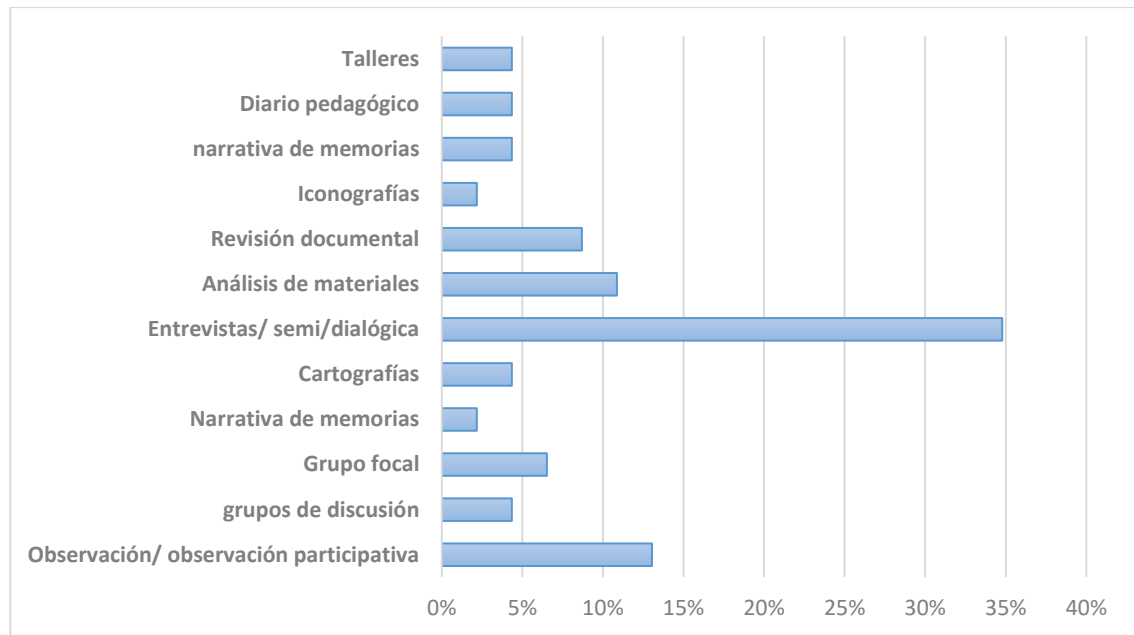
Nota. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, frente al análisis de las técnicas se encontró una gran variedad aplicada en las investigaciones para la recolección de información. En total se identificaron doce tipos de técnicas en las que se destacaron: las entrevistas, tanto estructurada como semiestructurada y los diarios pedagógicos. En la figura 3 se puede observar, de manera más precisa las técnicas predilectas por los investigadores para la recolección de datos, y que quizás, en el caso de las dos más recurrentes, corresponda a un asunto práctico, puesto que las dos técnicas pueden llegar a aportar información relevante en corto tiempo en comparación, por ejemplo, de las cartografías, las iconografías, los talleres, narrativas y otras.

En cuanto a los métodos, su análisis arrojó diez tipos usados en la elaboración de las veinticuatro fuentes, de los cuales destaca el estudio de caso (ver figura 4). Así, en lo que refiere a la investigación acción, es privilegiada en este tipo de estudios porque según Fals Borda citado por García et al (2019), es un método investigativo especial que proporciona la producción de un discernimiento activo presentado por el maestro. Esta metodología implica la acción de la comunidad en diálogos recíprocos, por ejemplo, como lo es el caso de la construcción de memorias colectivas y cultura de paz que corresponde a un asunto de interés para nuestra línea de investigación.

Figura 3

Técnicas.

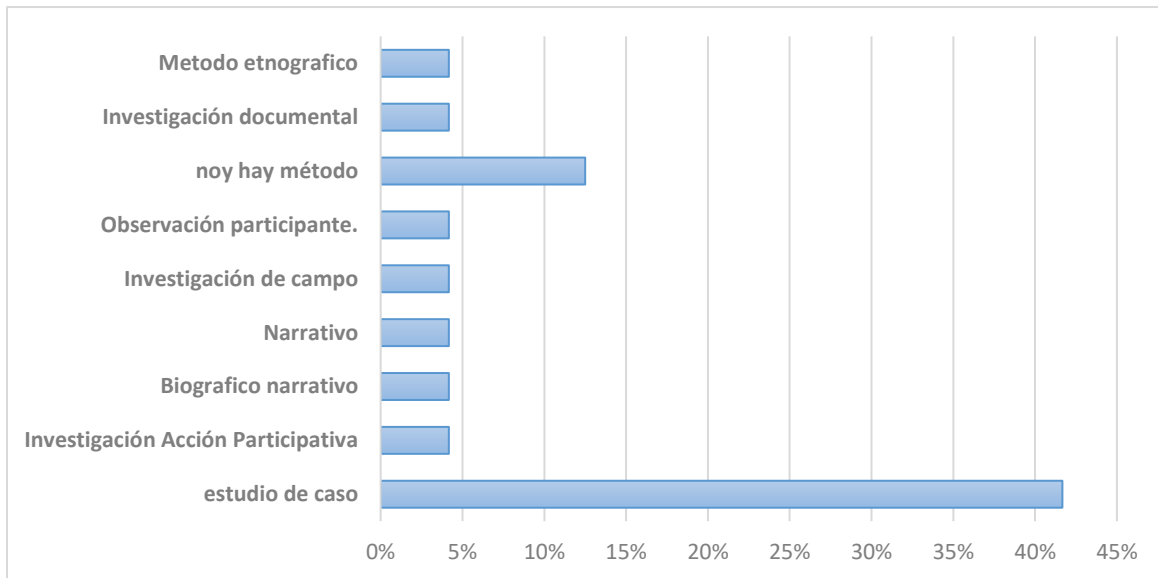


Nota. Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la clasificación de las categorías en las investigaciones revisadas las más destacadas fueron memoria y pedagogía de la memoria, y otras secundarias como recuerdo, memoria colectiva, paz, pedagogía crítica, entre muchas más (ver figura 5). Además, fue valioso explorar otras categorías no tan frecuentes, pero si asociadas a los intereses de esta investigación, por ejemplo, la construcción de cultura de paz en la escuela o la enseñanza de memoria histórica a través de la literatura, esta última o en el caso puntual del trabajo con la literatura fue abordado solo por una fuente.

Figura 4

Métodos encontrados en los documentos



Nota. Fuente: elaboración propia.

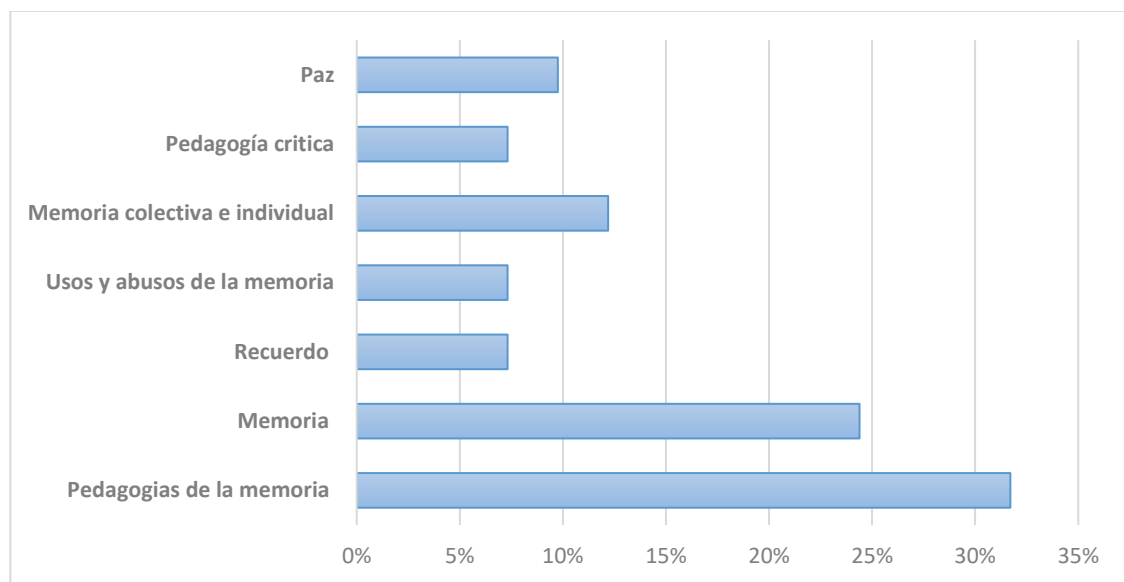
Siguiendo con los anterior, de esas grandes categorías emergieron otras como, por ejemplo, “Memoria y Escuela”, estos términos y en particular escuela, resulta interesante, porque es en este lugar dónde se desarrollan la mayoría de las investigaciones, lo que me llevó a preguntarme ¿es en la escuela donde recae la responsabilidad de réplica de este discurso de pedagogías de la memoria?, ¿cómo esto aporta a la construcción de paz? Se podría decir entonces, de alguna manera, que la escuela aglutina enormes y diversos contextos sociales y que se juntan allí encarnados en los y las estudiantes, por lo que difícilmente se podrán emprender procesos encaminados a una cultura de paz en la sociedad colombiana sin pasarlos por la escuela.

Así, pensar en escuela hizo emerger otras categorías, las cuales no fueron recurrentes en las fuentes analizadas, pero sí de mucho interés para este proyecto de investigación. Estas son: “construcción de paz”, “educación para la paz “y “cultura de paz”, es importante destacar que en varios de los trabajos fichados ve reflejado un interés por conceptualizar “la

paz” y esté ligado estrechamente ligado a las pedagogías de la memoria y al trabajo de la historia reciente en la escuela, sin embargo, no se mencionan estrategias claras o específicas de aprendizaje para el trabajo de esa cultura de paz en la escuela.

Figura 5

Categorías Relevantes



Nota. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, surgieron más preguntas: ¿es una obligación moral de la escuela, la tarea de crear y reproducir una cultura de paz?, o ¿por qué construir una cultura de paz desde la escuela?, ¿cuál es papel de las pedagogías de la memoria para la construcción de paz en un contexto como el colombiano?, ¿hay falencias en el trabajo de la historia reciente? o si una educación para la paz ¿involucra necesariamente una pedagogía de la memoria?, y si la respuesta es sí, ¿cómo se construye una cultura de paz teniendo como base el trabajo de pedagogías de la memoria? además, ¿cómo esta se relaciona con nuestra historia reciente? Es principalmente de estos cuestionamientos de los cuales nació un interés por explorar esa

historia reciente asociada a una estrategia literaria y su respectivo aporte a la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

Respecto a lo anterior se tiene que en el marco del acuerdo de paz firmado con las FARC y el gobierno de Colombia en noviembre de 2016 se publica la “Guía para la implementación de la cátedra de la paz”, con el ánimo de establecer una guía para la enseñanza de la paz en la escuela en todo el proceso de postconflicto. Así, este documento propone que la enseñanza de la paz en Colombia debe estar enmarcada en un conjunto de propuestas que contribuyan a la construcción de una cultura de paz emergente a partir de lo que los docentes entienden como paz, es decir no existe una claridad en cuanto a la enseñanza de la misma, por lo que considero importante que el abordaje de hechos relacionados a la historia reciente colombiana con miras a la construcción de una cultura de paz, implementando nuevas y mejores estrategias de enseñanza pueden permitir ampliar dicho espectro.

Por lo tanto, preguntarse o indagar en asuntos como: ¿qué papel que han jugado los procesos de memoria en el abordaje del concepto de paz en la escuela?, ¿desde qué áreas se transversaliza y se enseña la paz?, también, ¿cuál es la prioridad real de las instituciones por el abordaje de este tipo de temáticas?, o ¿por qué no solo se hace relevante su trabajo en contextos involucrados directamente con el conflicto armado? además de ¿cuáles son esas estrategias para la enseñanza de la paz?, puesto que pensar en la construcción de una cultura de paz desde la escuela, debería ser un asunto prioritario y riguroso el cual diseñe estrategias pedagógicas adaptadas al contexto.

Por otra parte, al tratarse la pedagogía de una ciencia cuyo objeto es la reflexión del acto educativo, se podría decir que, cuando se habla de pedagogía de la memoria y por lo visto en el análisis de las fuentes indagadas, se evidenció que el contexto investigativo reiteradamente es un ambiente escolar, por lo tanto, uno institucional, lo que quizás corresponda al papel protagónico de la escuela en la transmisión de la cultura en nuestras

sociedades y difícilmente se puede desvincular el término pedagogía de la escuela. Esto llamó mucho mi atención, también que en mayor porcentaje se trabaja el tema de pedagogía de la memoria con alumnos de bachillerado, es decir con preadolescentes y adolescentes, no tanto con niños y niñas, quizás por la misma falta de estrategias en general para abordar estos contenidos que en niños se puede hacer un poco más complejo.

Finalmente, en el contexto general de las fuentes, que es el colombiano, se observó un vínculo importante con asuntos relacionados a la construcción de paz en los ambientes escolares, además se indaga por lo subjetivo. En general, se evidenció que la muestra poblacional de las investigaciones vincula de una u otra forma a sujetos víctimas del conflicto armado interno, sello innegable de nuestra historia reciente, también a población vulnerable en situación de pobreza y pobreza extrema, todo en relación a de una violencia estructural.

Parte de lo anterior, se evidenció porque recurrentemente se busca hacer memoria con base a la historia reciente de nuestro país, es decir, principalmente con acontecimientos de las últimas seis décadas, que es la temporalidad que más o menos comprende el inicio del conflicto armado interno. Además, valdría la pena decir que en ningún trabajo, por ejemplo, se habla de una memoria ancestral, o asuntos que se preguntan por una identidad nacional, y solo en uno se menciona el trabajo con la literatura. El tema de construcción de paz no solo debería abarcar la memoria de una guerra reciente, también el legado de una violencia estructural, que aún se mantiene, y que es de vieja data, estos asuntos que podrían ser temas de otras investigaciones.

1.3 Planteamiento del problema: El relato de la historia oficial en Colombia

La enseñanza de la historia en Colombia nace en un momento en el que la naciente república, buscaba que en la escuela se enseñaran los logros de la independencia, para así comenzar a formar un discurso nacionalista alrededor de una historia oficial que glorificara a los considerados próceres de la patria. Se buscó entonces desde los primeros instantes de

post independencia lograr consolidar una nación moderna compuesta por ciudadanos entregados a la nueva patria, formados con base a los relatos épicos redactados por los historiadores de la época y relacionados a los próceres de la libertad. La tarea de formación patriota cayó directamente en la escuela, la cual debía darles a los ciudadanos habilidades necesarias para su reproducción y sostenimiento (Hobsbawm 1994).

La historia patria oficial, se basó en darle vida y memoria a unas pocas personas, las cuales eran dotadas de cualidades extraordinarias, se resaltaba su valentía y su arrojo, pues aquellas habían dado su vida por la patria. Para 1826 la escuela formadora de ciudadanos amantes de la patria seguía, como lo había sido durante el gobierno español, administrada por la iglesia católica. Así, se trataba entonces de escuelas parroquiales de instrucción pública que procuraban los valores religiosos y conservaban la enseñanza de un pasado monárquico.

Con la finalización de la Guerra de los mil días (1902), las clases dirigentes fueron sorprendidas por la separación de Panamá a inicios del siglo XX, lo que aumentó su preocupación por consolidar una nación unificada. Esto llevó a que la enseñanza de la historia ocupara un papel crucial, como hasta hoy, en la formación del ciudadano modelo. Así, para el primer centenario de la independencia (1920) se convoca un concurso dirigido a historiadores para la creación de un manual de historia del país y este sería enseñado en todas las escuelas de país. El manual ganador fue el de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla y se trató de un Compendio de la Historia de Colombia, una especie de matriz conceptual y moral, que fue tan importante, que se mantendría vigente en las escuelas hasta los años 70 (Arias, 2015).

El resultado de este manual de historia tenía como principales características el ser de orden positivista, muy ligado a las corrientes europeas de la época, y por supuesto patrioter. Este, mantuvo su hegemonía hasta los años setenta, sin embargo, para el año 1934 en el gobierno de Alfonso López Pumarejo, quién fue un presidente de carácter liberal, se buscaba impulsar la modernización del país y la construcción de un nuevo Estado, lo que contribuyó

a que para la segunda mitad del siglo XX, la educación colombiana abandonara su carácter religioso y fuese asumida directamente por el Estado.

Luego del denominado Bogotazo en 1948, las reformas liberales educativas fueron blanco de críticas de los conservadores, quienes afirmaban que la ola de violencia bipartidista era responsabilidad de dichas reformas, lo que provocó que se intensificara la enseñanza de historia cívica, buscando crear un ciudadano obediente amante de Dios y la patria en procura del orden. Siguiendo, para 1962 con el fenómeno conocido como Frente Nacional, con el que presuntamente, se marcaría un ideal de progreso, se derivó la promulgación de un decreto por parte del Ministerio de Educación Nacional, en el que se reformaba el plan de estudios buscando, supuestamente, el desarrollo económico y social dejando atrás un pasado marcado por la violencia bipartidista. Así, se buscó democratizar la sociedad para evitar la entrada del comunismo, sin embargo, pese a todo se mantuvo la enseñanza de la historia patria.

Más adelante, la denominada renovación curricular el Ministerio de educación Nacional (MEN) en 1984 se consolida una tensión de varios años que imponía un currículo oficial en la historia escolar. Así, oficialmente se estipula la integración de las áreas de historia y geografía en la escuela, se junta con otras disciplinas y hasta la fecha se le conocerá como área de Ciencias Sociales (Arias, 2015). Sin embargo, esta integración poco o nada se dio, puesto que se camufló en un disfraz de integración, porque la historia y la geografía siguieron manteniendo su hegemonía.

Luego, para los años noventa e impulsado por una nueva constitución (1991), el Ministerio de Educación Nacional, promulga la ley General de Educación, Ley 115 1994, la cual también apostaría por la integración de las disciplinas sociales (art. 21), posterior para el año 2002, los denominados Lineamientos curriculares, buscaron mantener esta lógica integradora, pero aún sin obtener un impacto relevante frente a dicho propósito de integración.

Con lo anterior, se evidencia en particular que la enseñanza del pasado en Colombia desde el nacimiento de la escuela misma, es decir mucho antes de la declaración de la independencia, ha tenido como eje la enseñanza de un legado europeo, esencialmente un pasado español monárquico y absolutamente religioso. La enseñanza del discurso patrio está dedicada a esos héroes de la élite criolla, y recientemente se trata de ocultar un pasado político y social violento, que propende a mantener el statu quo.

Es precisamente el ocultamiento de ese pasado violento, narrado por la historia reciente, el que nos pone en cuestión a aquellos quienes pretendemos enseñar historia en un país como Colombia, principalmente marcado por la guerra, con interrogantes como, por ejemplo, ¿qué historia enseñar hoy en las escuelas? Así, el asunto debería abordarse como lo propone el profesor Gallego (2002), conociendo primero la historia de la enseñanza en nuestro país, para poder alcanzar a hacernos una idea más o menos clara de lo que somos como sociedad y a donde nos han conducido esas formas de enseñanza, también, el pensar en esa función social de la historia en un contexto como el nuestro, especialmente el de la historia reciente, marcada por una guerra que a la fecha pareciese no tener fin.

Para finalizar, la transversalidad que ha tenido o no la historia con otras áreas del conocimiento, la disputa también por un lugar de privilegio en la escuela, los intereses impuestos por minorías para la enseñanza de una historia patria, el ocultamiento de memorias parte de nuestra historia reciente, con de héroes de papel y con historia europea, han invisibilizado por años la historia amplia y trágica de nuestro dilatado territorio que debe abordar nuevas y mejores estrategias que permitan sensibilizar a los estudiantes frente a esta, una de ellas podría ser el trabajo con literatura, puesto que esta puede ayudar a visibilizar nuevos relatos, abordándolos desde una perspectiva menos tensa y con más sensibilidad y empatía.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente a través de la literatura, aporta a la construcción de una cultura de paz desde la escuela?

1.5 Objetivo General

Propiciar una estrategia pedagógica para la enseñanza de historia reciente a través de la literatura, con el fin de aportar a la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

1.5.1 Objetivos específicos

- Describir diferentes formas como ha sido narrada la historia reciente de Colombia a través de la literatura.
- Proponer una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente a través de la literatura.
- Analizar los aportes de la estrategia pedagógica para la construcción de una cultura de paz desde la escuela.

1.6 Justificación

Desde hace más de cincuenta años nuestro país sostiene un conflicto armado interno sangriento y degradado con el paso del tiempo. El posicionamiento del narcotráfico como principal patrocinador de la guerra en la década de los ochenta permitió el ingreso de nuevos actores, además de las guerrillas de origen marxista y leninista, tales como paramilitares, grupos de crímenes organizado, entre muchos otros. Se trata entonces de un conflicto complejo que a la fecha acumula centenares de víctimas y que, a pesar de la firma en 2016 de los acuerdos de paz, la guerra en nuestro país por muchos instantes pareciese aun no encontrar una salida dialogada y clara hacia una paz estable y duradera. Para el alcance de la paz la escuela juega un papel primordial en la construcción de esa cultura de paz, porque en ella y en sus estudiantes, se evidencia el flagelo del conflicto, las marcas de un entorno

violento que erróneamente hemos naturalizado, es allí donde se puede trabajar desde la empatía y la crítica, porque es la escuela sobre todo un lugar donde se cimientan las bases de las nuevas generaciones.

Por consiguiente, esta investigación está situada en la línea de investigación “Escuela abierta y formación para las ciudadanías”. Línea cuya propuesta es una mirada amplia de la escuela dándole importancia a la perspectiva territorial para la enseñanza de las ciencias sociales, es decir, reconocer la práctica educativa en condiciones histórico-culturales específicas. El conocimiento sobre el territorio y su contexto histórico de conflicto, potencia el planteamiento de estrategias que permitan una educación para la paz desde la escuela.

Pero, ¿qué se entiende por territorio?, según Geiger (1996), el territorio es una extensión terrestre que incluye una relación de poder o de posesión por parte de un individuo o de un grupo social, que contiene límites de soberanía, propiedad, apropiación, disciplina, vigilancia y jurisdicción, y transmite la idea de cerramiento. Por su parte Bozzano (2009) señala que “nuestros territorios son a la vez reales, vividos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan y percolan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses, generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar”(p.21). Entonces la escuela como parte de ese territorio vivido, contiene esa experiencia de guerra, aquella que debe ser recordada y trabajada en pro de la construcción de una cultura de paz a través de diversas estrategias, por ejemplo, como lo propone este trabajo, por medio de la literatura local en la cual se han narrado esos territorios en conflicto explícita e implícitamente también.

Por consiguiente, pensarse en un territorio en contexto de guerra, invita a reflexionar sobre la función social que debería tener la enseñanza de la historia en nuestras escuelas y, en el caso particular de esta investigación, la enseñanza de la historia reciente. Así, preguntarse por cuales medios didácticos se accede a ella, esto con el propósito de contribuir de una manera idónea a que disminuyan los ciudadanos dispuestos a pelear una guerra de la

cual se siguen beneficiando unas minorías económicas y políticas, las cuales han ostentado por décadas el control de nuestro país. Entonces es claro que la historia como disciplina del saber implantada en el área de las Ciencias Sociales en la escuela tiene a costas una gran carga que está relacionada al fomento del pensamiento histórico, social y crítico, por lo cual debe coadyuvar en ese reto enorme que tenemos como sociedad de construir esa anhelada paz.

Por otro lado, en los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales expedidos en el año 2004, en el cual se plantea que la historia y la geografía, como las asignaturas más conocidos del área, deben ser enseñadas de una manera integrada entre sí y también con otras ciencias sociales en busca de una formación integral de un sujeto crítico. Sin embargo, éstas se siguen enseñando por separado, lo que ha provocado que la historia sea vista como algo aislado que nada tiene que ver con nosotros, simplemente se ve como fechas y sucesos que es bueno recordar por cultura general Álvarez (2002), poco se evidencia en tal caso, una diversidad de medios didácticos, como la literatura, por ejemplo, para dar a conocer de manera más empática hechos dolorosos y traumáticos de nuestra historia reciente.

Así, se podría decir que es vital que la historia en la escuela salga cuanto antes de ese atolladero memorístico y patriotero en que se ha venido desarrollando tradicionalmente y se ocupe un poco más de la enseñanza de los acontecimientos de nuestra historia reciente con el fin de que cuando estos se recuerden, los alumnos puedan darle un sentido amplio y útil al saber histórico, a ese pasado reciente violento que resulta muy desconocido aún, pues esto podría contribuir a una sociedad fundada en principios de paz y reconciliación.

Sin embargo, es necesario reconocer que la enseñanza de la paz en Colombia no es algo reciente, cada esfuerzo debe sumarse a otros ya empezados, puesto que es una tarea educativa heterogénea que esta permanente construcción abordada desde diferentes perspectivas, desde campos educativos, desde institucionales, desde políticas sociales e investigativas; entenderla permite rastrear desde el plano educativo las distintas concepciones que han existido sobre la paz (Zuluaga, & Quintana, 2018). Teniendo en cuenta que la

pertinencia de asumir el reto de construir una cultura de paz desde la escuela radica en la necesidad de seguir sumando nuevas y mejores estrategias respaldadas desde diferentes áreas del conocimiento, se propone enseñar el saber histórico mediado por la literatura, porque aquella integra relatos individuales y colectivos en un escenario de confrontación interna, narra lo personal y lo social de la memoria con el fin de alcanzar una verdad que contenga parámetros éticos, políticos, sociales y con un profundo respeto y reconocimiento de la otredad (Vásquez et al., 2018).

Para concluir, y pensando en el papel protagónico que tiene en la escuela la enseñanza de las Ciencias Sociales en general, y en particular el de la historia y la memoria, esta investigación se propone indagar experiencias y contextos marcados por escenarios de violencias de los y las alumnas de la EEE, desde diferentes perspectivas, conocer un poco más sobre la mirada de maestros cercanos al trabajo con la historia reciente y la literatura, también, el análisis mismo de los textos literarios que narran nuestra historia reciente, como medio para tratar de comprender como estos aportan a la construcción de una cultura de paz desde la escuela. Así, lo anterior se hace necesario de algún modo para el progreso de nuestro país, porque a través del conocimiento y reconocimiento de nuestra historia más cercana podemos evidenciar por donde hemos transitado, podemos mirarnos a la cara reflexionar y reconocer lo que fuimos, lo que somos y lo queremos llegar a ser como sociedad, apostándole a una sociedad que incluya cada vez más nuevos y diversos relatos para que esto nos permitan forjar una historia más justa y definitivamente nos situé en un escenario de paz estable y duradera.

2.Marco teórico

2.1 Historia reciente

2.1.1. Historia

La historia reciente en las últimas décadas ha cobrado gran importancia. Para Plazas (2017) es “conocida también como historia muy contemporánea, historia del tiempo presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia viva, historia actual” (pág. 168). Esta, se ha considerado de gran aporte para la renovación de las ciencias sociales desde 1980, cuando se privilegió la memoria como connotación por ser una práctica portadora de subjetividad y temporalidad (Fazzio, como se cita en Torres, 2016).

Valdría la pena resaltar que la historia reciente como disciplina, posee una importante trayectoria desde la historiografía occidental contemporánea, si se toma como referente las experiencias inéditas ocurridas en la Primera y Segunda Guerra Mundial (Franco y Levin, 2007). Es decir, acá estaríamos hablando de una trayectoria de más de cien años, aunque, tal como lo refiere Traverso (2011) como se cita en Franco y Levin (2007):

No fue sino hasta fines de los años ‘60 y durante los años ‘70 –sobre todo a partir de acontecimientos de gran repercusión mundial tales como el juicio a Eichmann en Jerusalén (1961) y la Guerra de los Seis Días (1967)– que la historia reciente y los debates específicos de los historiadores cobraron mayor relevancia, incluso fuera del ámbito académico, convirtiendo al Holocausto en un tema central de los debates públicos. (p.4)

Luego, especialmente en los 80, aparecen los primeros cuestionamientos al modelo estructural funcionalista imperante, y se denominó la crisis de los grandes relatos o el giro lingüístico. La posibilidad de construir un conocimiento con pretensión de la “verdad” sobre el mundo real y sobre el pasado, ya no era una cuestión tan sólida (Franco y Levin, 2007).

Es decir, “esa pérdida de confianza en el progreso y, por tanto, el abandono de las expectativas puestas en el futuro ha redundado en un notable giro hacia el pasado” (Huyesen, 2000 citado en Franco y Levin, 2007, p.5). La historia reciente debate ese predominio historiográfico y toma nuevas herramientas como los relatos individuales y colectivos, para interpelar relatos oficiales.

En América Latina, según Plazas (2017) la historia reciente encontró un interés específico por esa necesidad social creciente de comprender periodos traumáticos como las dictaduras militares de segunda mitad del siglo XX tales como la chilena (1973-1983), uruguaya (1973-1985) y la brasileña (1964-1985) (p.193). Estos periodos acrecentaron las presiones sociales por el esclarecimiento de esos hechos recientes, por una resistencia al olvido. Así, la historia reciente asume un papel clave en lo que concierne a una reinterpretación de una historia oficial.

En el caso colombiano, aunque oficialmente no se ha declarado una dictadura militar, lo sucedido en casi seis décadas de conflicto armado interno, trajo consigo la instauración de múltiples violencias, injusticias, precariedad, pobreza, demandas sociales y en correspondencia una gran preocupación por acercarse y reinterpretar los diferentes hechos y episodios de la guerra (Plazas, 2017). Las secuelas de los múltiples hechos traumáticos (masacres, violaciones, desapariciones, torturas, entre otras) de una guerra degradada en el tiempo son el principal motor para poner sobre el debate público la necesidad de construir una historia con testimonios vivos.

Como se mencionó anteriormente en el caso colombiano en donde a diferencia de Chile y Argentina, que, sí vivieron dictaduras militares, posee una historia reciente alimentada por factores particulares como la violencia política, el nacimiento de varios grupos revolucionarios, la entrada paulatina de diferentes actores a la guerra como los paramilitares, financiados por bandas de crimen organizado cuyo eje económico es el narcotráfico (Páges y Marolla, 2018). Esto último, sumado a otros factores son la causa del

sostenimiento de la guerra en el tiempo y su degradación ha contado incluso con la participación del Estado colombiano. Esto ha generado miles de víctimas, que hoy por hoy reclaman desde diferentes sectores verdad, justicia y reparación.

Según Herrera y Pertuz (2016) en nuestro país desde la década del 2000 está presente la necesidad de la realización de diferentes procesos de memoria de esa violencia ejercida por los diferentes grupos armados. En los lineamientos curriculares, por ejemplo, de 2002, se incluyen aspectos relacionados a la enseñanza del conflicto armado interno, aunque a decir verdad las primeras reformas datan desde 1984, pero es en estos lineamientos donde los temas de memoria son incluidos de manera mucho más específica, aunque no de manera fluida en el área de Ciencias Sociales e Historia.

2.1.2 La historia reciente como un campo emergente

La historia reciente, según Franco y Lvovich (2017) se refiere sin duda al estudio de pasados cercanos, aunque esta afirmación no agota su definición. Siguiendo con las autoras “la historia reciente trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes” (p. 31). La historia reciente es un campo que permite interpelar hechos en los que sus consecuencias al igual que sus protagonistas aún viven.

En ese sentido en palabras de Páges y Marolla (2018) la historia reciente refiere a procesos históricos, cuyas consecuencias inciden en el presente y vinculan aspectos muy sensibles como la violación de derechos humanos. Entre tanto, la revisión de delitos considerados de lesa humanidad, son, por ejemplo, hechos en constante revisión de la historia reciente.

Así mismo, siguiendo con Franco y Levin (2007), tenemos que la historia reciente, ahora mismo, se constituye un objeto de estudio de gran presencia y protagonismo, puesto

que es un campo abierto e inconcluso, alimentado de experiencias y recuerdos íntimos. Se trata de un pasado en permanente construcción idóneo para asignar preguntas, aperturas y duelos que influyen en el futuro de sujetos y comunidades. No se trata simplemente de revisar el pasado y arrojar una nueva versión de los hechos, se trata de una interpelación constante entre el pasado y presente.

Algo para tener en cuenta desde la historiografía actual es el tratamiento del presente histórico enfocado a la “historia del tiempo presente” (Bédarida 1998), “historia del presente” (Aróstegui 2001b, 2004a y b), “historia inmediata” (Barros 2002) o “historia reciente” (Franco y Levín 2007), entre otras denominaciones; una historia que incorpora al pasado reciente, incluso inmediato” (Lezcano, 2011, p. 2). Los tópicos trabajados en cualquiera de dichas temáticas en la mayoría de las veces coinciden con diversas problemáticas sociales vigentes (Lezcano, 2011). Estas diferentes denominaciones de pasados cercanos, son dadas por contextos locales y en todo caso remiten a hechos ocurridos entre periodos que se anchan o se recogen entre 30 y 70 años, y que tiene incidencia directa en el presente con relatos vivos.

Con lo anterior, observamos que la intención de la historia reciente es la de historizar el presente, su objeto de estudio es el presente histórico, esta lo confronta en la temporalidad hurgando en las causas que provocaron los hechos y sus implicaciones en el presente propendiendo aportar claves explicativas para su comprensión (Lezcano, 2011). Tales claves aluden a un conocimiento que según Benjam y Pagès (1997) aluden a que el suceso visto como un acontecimiento histórico, debe apuntar a ejemplificar los fenómenos sociales en cuyo ADN residen esas soluciones que pueden generar cambios profundos.

Como se mencionó, los cuestionamientos más recurrentes al momento de esclarecer o definir la historia reciente, el pasado cercano y/o el pasado inmediato, entre otras denominaciones, son en primer lugar: ¿cuál es el pasado cercano?, y en segundo lugar: ¿qué periodo de tiempo abarca? .Estos interrogantes aparecen en el estudio de la historia reciente

porque, además de ser un campo emergente, también reclama ser teorizado por una historiografía de carácter positivista, la misma que “engendró el mito cientificista” según el cual son “necesarios” 50 años para escribir la Historia de manera “imparcial”, distancia reducida “positiva pero insuficientemente, a 30 o 25 por la Historia del Tiempo Presente de los 80’ y 90” (Lezcano, 2011, p. 4).

El caso argentino es claro ejemplo de lo mencionado anteriormente, porque cuando se estudian hechos tales como los golpes de estado de 1955 – 1966 y las elecciones de 1973 que hacen parte de un pasado reciente, se presentan algunas variaciones con respecto a lo que se denominan tiempos presentes y que en España asociados, por ejemplo, a los años 1939-1940 escenarios de la dictadura militar franquista, y lo mismo sucede si le compara con el pasado reciente chileno o cualquier otro. Los límites temporales van a depender del contexto y sus demandas sociales por la memoria.

Los enfoques historiográficos que observamos en el presente muestran un afianzamiento particular en el análisis de pasados traumáticos (Franco y Levín, 2007), pero no por periodos de tiempo rígidos y definidos. Los sucesos que reclaman ser estudiados por una historiografía, cuyo objeto sea el pasado reciente, involucran acciones que reclaman ser reinterpretadas por la sociedad y en todo caso la periodización para la delimitación del estudio del pasado reciente no se convierte en un atributo acertado para su delimitación o por lo menos, no el más importante, porque según Bédarida (1997) como se cita en Plazas (2017) “desde esta perspectiva, los debates acerca de qué eventos y fechas enmarcan la historia reciente carecen de sentido en tanto y en cuanto ésta constituye un campo en constante movimiento, con periodizaciones más o menos elásticas y variables” (p.183). La historia reciente consiste en un proceso complejo, cargado de variados espacios, donde interactúan sujetos e instituciones con marcas propias (Dussel 2007).

2.1.3 Historia y Memoria

El rasgo de la vigencia del pasado se convierte en algo relativamente independiente de lo cronológico, porque se trata de algo producto de lo social, cambiante en el marco temporal y espacial, no se trata de una fragmentación de esta, sino más bien una manera de hacer y de ver la historia (Lezcano, 2011). Así, “el proceso de “convertir en historia” realidades socioculturales de la experiencia viva, como “historización de la experiencia”, comporta para Aróstegui (1998, 2001) la construcción de un nuevo objeto histórico, un nuevo campo”. (Lezcano, 2011, p. 3). En el mismo orden, Torres (2016) indica que:

La historia del tiempo presente racionalizada desde el enfoque social y cultural del paradigma narrativista demostró su capacidad de reivindicar el sentido histórico como percepción y diferencia de la conciencia en el tiempo, la interpretación de lo percibido mediante la articulación narrativa y orientación de la vida práctica encadenada a la autorreflexión del pensamiento histórico (p.168).

En igual sentido, el vínculo entre memoria e historia obtiene un papel fundamental, porque según Traverso (2007) la Memoria e Historia, no presentan una separación rígida, más bien interactúan de manera permanente por la deriva de la relación de esas memorias que se resisten a ser olvidadas y la elaboración de la historia. Así mismo, cuando se hace más fuerte el reconocimiento público e institucional de la memoria, el pasado en el que está inmersa es más susceptible de ser indagado y transformado en otra historia (Traverso, 2007).

Si lo vemos en relación con lo que Ricoeur (2000) como se cita en Torres (2016) la memoria se interpreta desde los fenómenos que la producen y la sostienen como herramienta para definir el sentido de lo acaecido, resignificarlo conforme a las creencias de los grupos sociales mediante los simbolismos garantes de la construcción del lazo social e identidades. No se trata de describir y narrar la reconstrucción del pasado que es el oficio de la historia. Aquí, la memoria esta puesta sobre el presente, aborda el recuerdo, no es una reconstrucción de pasado, sino un recuerdo colectivo de lo que se ha vivido, también busca el sentido de ese pasado y genera demandas sociales sobre el mismo.

En suma, cuando hablamos de un pasado reciente o de una historia reciente, esta no solo se constituye de la relación entre historia y memoria, también del testimonio y de una expectativa social, porque se esperan respuestas. Ocuparse entonces de la historia reciente, es una demanda pública la cual requiere, inclusive de la intervención, entre muchos otros, de expertos (Franco y Levin 2007).

2.1.4. Enseñanza de la historia reciente en la escuela colombiana

La enseñanza de la historia reciente en Colombia está vinculada a una demanda social emergente en la primera década del 2000, que busca recrear el relato de la guerra, trata de que nuevas voces sean tenidas en cuenta respaldados en imperativos éticos de verdad y justicia. Así, Fazzio (2007) indica que en el nacimiento de la historia reciente ha intervenido la demanda historiográfica y una necesidad social que el caso propio de Colombia tiene implicaciones pedagógicas por el papel vital de la memoria y la historia reciente en contextos escolares para responder a esas expectativas que se tienen como país de construir una cultura de paz.

Plazas (2017) sostiene que “el conflicto armado reciente y actual de Colombia tiene la característica de estar cronológicamente ubicado en un pasado reciente, bajo un régimen de historicidad particular: la violencia armada y política” (p. 184). La violencia Social y política data de inicio de la década de los sesenta del siglo XX y guarda profunda relación con movimientos revolucionarios y políticos (Pagés & Marolla, 2018). Esta particularidad hace que tanto la historia como la memoria sean campos con disputas ideológicas permanentes donde han primado los relatos oficiales impuestos por las elites a cargo de los gobiernos.

Herrera y Pertuz (2016) indican que a partir de la década del 2000 dentro del plan de gobierno están posicionadas las acciones encaminadas a la construcción de la memoria de

conflicto armado interno. Se ha buscado la comprensión del conflicto por medio de la implementación de políticas públicas de impulso de la memoria (Pagés & Marolla, 2018).

En el año 2005 se concibió La Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, en el marco de la ley de justicia y Paz (Ley 975 El 25 de julio de 2005), una organización de carácter político y mixto, cuyo objetivo pretendía que los diferentes actores del conflicto pudiesen entrar en dialogo con miras a la búsqueda de verdad, justicia y reparación. Esta comisión elaboró una especie de derrotero para una política de reparación integral y para encargarse de su ejecución crea el grupo de Memoria Histórica.

Luego, en el año 2011 se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica en el marco de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011, es búsqueda de una reparación a las víctimas del conflicto armado, el cual sigue vigente, y es el ente gubernamental más importante en cuento a la conservación de memoria del conflicto armado, tiene a su cargo diversos centros de documentación y museos cuyo objetivo es la presentación y difusión de la memoria del conflicto armado.

En este sentido la enseñanza de la historia reciente como apuesta a la construcción de una cultura de la paz, necesita poder darles voz a las víctimas del conflicto (Pagés & Marolla, 2018). Diríamos entonces que lo fundamental en la propuesta de la paz en Colombia, mediada por la enseñanza de la historia reciente, posiciona a la escuela en un lugar protagónico, porque es la encargada de la promoción consiente de esas políticas públicas de la memoria. Esto implica estar en función de cuestionamientos históricos, sistemáticos y holísticos haciendo de la práctica pedagógica una verdadera propuesta de acercamiento al pasado reciente (Torres, 2016).

En ese sentido Padilla y Bermúdez (2016) sugieren que en la enseñanza de la historia y en ese camino de elaboración de la paz, mediante esos procesos de memoria, es clave el otorgar el protagonismo a las víctimas del conflicto. Sin embargo, no es novedad que

tradicionalmente se han fomentado en la escuela colombiana currículos principalmente nacionalistas y patrioteros.

Es así que, aunque en el currículo se incluyen contenidos relacionados a esas problemas sociales heredadas del conflicto armado interno como el narcotráfico, el desplazamiento forzado y los intentos de la Paz negociada por parte del gobierno, se evidencia una postura poco crítica y poco reflexiva, porque se están dando a través de la visión oficial gubernamental en la que no se están problematizando de forma eficiente las historias cercanas o locales o los hechos más relevantes de violencia ocurridos en el país, como masacres o atentados terroristas (Pagés & Marolla, 2018).

Así, por ejemplo, en los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, el tratamiento de asuntos como los Derechos Humanos no está siempre relacionados con situaciones realizadas en medio de nuestro conflicto armado, sino se hace desde una perspectiva global, siempre aludiendo a hechos como la Primera o Segunda Guerra Mundial (Pagés & Marolla, 2018). La falta de contexto local disminuye la posibilidad de que el abordaje de pasados traumáticos en la escuela apunten a la construcción de una cultura de paz reflexionada y sostenida en el tiempo.

Por consiguiente, “cuando la Historia en la escuela quiere abordar los sucesos recientes debe tener en cuenta que trabaja con pasados vividos que se resisten a ser “pasados” (Kriger, 2011 citado por Villalón et al, 2018), no se deben excluir las experiencias personales ni colectivas, se debe estar atentos a esos daños emocionales, sociales, económicos o de cualquier otra envergadura que se presentaron, porque de ellos se puede generar una empatía historia con los alumnos (Pagés & Marolla, 2018), lo cual puede generar un rechazo y una postura críticas ante hechos violentos que no deben volver a repetirse.

2.2 Enseñanza de las ciencias sociales

2.2.1 Las ciencias sociales como sustento de la modernidad

Las ciencias sociales corresponden a una obra del mundo moderno y sus bases se pueden rastrear desde el siglo XVI como parte vital de la construcción de la modernidad (Wallerstein, 2006 como se cita en Ruiz, 2018). Se trató entonces de la creación de un conocimiento sistemático con pretensión de verdad para explicar fenómenos sociales. Luego con éstas bases August Comte en el siglo XIX usaría la doctrina positivista para el estudio de dichos fenómenos sociales, es aquí donde nacerían las ciencias sociales modernas con el nombre de sociología.

Desde sus inicios las Ciencias Sociales constituyeron un gran universo sobre diversas ramas del saber desde todas las dimensiones del ser humano como la política, la ética, la psicología, la moral social, entre otras (Ruiz, 2018). El estudio pues de lo social pondrá en escena y en cuestión las posturas políticas e ideológicas de los pueblos y sus maneras de gobernarlos. Así, luego de la Revolución Francesa motivada, por supuesto, por el estudio de lo social, vendrá con el concepto de estados nación y con ello la preocupación de los gobernantes por consolidar pueblos con base en un sentimiento patriótico, es allí donde la escuela se convertirá en una institución clave para la difusión de esos valores nacionales con la reproducción de historias oficiales.

Es precisamente en las ciencias sociales llevadas a la escuela lo que se convierte en un instrumento para enfatizar y enaltecer el sentimiento de pertenencia a un Estado-Nación, por tal la geografía y la historia son privilegiadas (Martínez y Quiroz, 2012). La geografía física, específicamente, muestra una idea general a los ciudadanos de lo que se posee, por tanto, de lo que se debe defender sustentado por el mito fundacional de cada nación, creado o recreado por la historiografía. Existe entonces un afán por unificar deferentes lenguas y nacionalidades (Finocchio, 2010 como se cita en Arias, 2020)

2.2.2 ¿Enseñanza de las ciencias sociales?

La enseñanza de las ciencias sociales es una denominación usada en España y algunos países latinoamericanos, para designar el área de conocimiento que encierra disciplinas sociales escolares, sea cual sea el tratamiento práctico que se les dé (disciplinar, integrado, etc.). Esta denominación se usó cuando se optó por un currículo organizado en áreas del conocimiento, en lugar de la organización por disciplinas (Pagès, 2009). Es decir, las ciencias sociales llevadas a escuela objetivan sus esfuerzos en la enseñanza del mundo desde diferentes disciplinas sociales, no solo desde la geografía y la historia, aunque su hegemonía sigue siendo notoria.

El propósito de enseñar las disciplinas sociales reunidas en un al área del conocimiento (Ciencias sociales), justifica sus propósitos más allá de lo disciplinar con sus respectivos métodos, más bien se relacionan con la sociedad y tiene un vínculo directo con las representaciones políticas y lo que estas, en especial, esperan de dichas disciplinas sociales (Thornton, 2004 como se cita en Pagès, 2009). La hegemonía histórica de la enseñanza y de la geografía física (en especial) y la historia, solapan intenciones ideológicas y económicas de las élites a cargo de las naciones, por lo que la escuela se convierte en el escenario perfecto para la formación de ciudadanos según modelos escogidos. Así, como sugiere Pagès, (2009), cabría presentar la enseñanza de las ciencias sociales como una acción escolar particular y casi que un producto de esas dinámicas sociales puestas en lo escolar.

Por lo anterior las ciencias sociales y la historia en particular dadas en la escuela, especialmente en el contexto público no hace parte de un ejercicio personalizado, sino más bien uno que lidia con las múltiples experiencias de la sociedad, que llegan al aula a través de los estudiantes (Pagès, 2009). Los saberes sociales escolares como tal no son una práctica ingenua, sino que están inmersos en disputas ideológicas, culturales y económicas. La heterogeneidad como norma en la enseñanza de las ciencias sociales, representa un desafío debido a que está sometida a la permanente agitación social, la cotidianidad debe ser

improvisada de una manera acertada, devolviéndose en el tiempo, reconstruyendo relatos una y otra vez según demandas sociales, no existen capítulos cerrados.

Las formas como son llevados los contenidos al aula de ciencias sociales son pensadas por un campo en construcción, que es la didáctica de las ciencias sociales (DCS), definido por Quiroz y Diaz (2011) como el campo dedicado a la flexión rigurosa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las cuestiones o problemas sociales. Una definición un poco más amplia podría ser la ofrecida por Santiesteban, (2009) para quien,

La didáctica de las ciencias sociales es un área de conocimiento que tiene diversas concreciones, como la didáctica de la historia, de la historia del arte o de la geografía. Se dirige hacia los contextos donde tiene lugar el aprendizaje de las ciencias sociales y hacia la formación del profesorado, que interviene en dichos contextos. En este sentido, la enseñanza de las ciencias sociales representa la práctica y, por otro lado, la formación del profesorado, inicial y permanente, representa la reflexión teórica sobre dicha práctica para mejorarla, para introducir cambios en una nueva intervención didáctica (p.22)

Con lo anterior, se podría afirmar que la enseñanza de las ciencias sociales, pensada como aquellos saberes sociales llevados a la escuela, no serían de mucha utilidad sin una reflexión previa y posterior, con la finalidad de medir su pertinencia y procurar la mejora de la práctica educativa, lo que hace indispensable seguir ampliando en el saber didáctico.

Ahora bien, es precisamente esa DCS la que ha permitido problematizar esos saberes disciplinares que se llevan a las aulas de clase. Permiten poner en cuestión tensiones en el proceso de transmisión de ese saber social, por ejemplo, como sugiere Pagès, (2009), para quien las principales falencias de la enseñanza de las ciencias sociales hoy por hoy, y desde sus diferentes formatos consiste en el limitado impacto que tiene en esta generación que es la que más información tiene a su disposición, la falta de interés, que es evidente, es intensificada por el constante uso de métodos tradicionales que generan poca participación.

2.2.3 La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

La enseñanza de la historia en Colombia nace al igual que en Europa en un contexto de nacionalismos, con un afán por consolidar la república naciente. Como se mencionó en el apartado anterior, tanto la enseñanza de la historia y de la geografía buscan consolidar en la escuela desde un relato oficial las conquistas de los héroes de la patria. Así, la historia patria es aquella que se basó en darle vida a unas pocas personas adornados con cualidades sobresalientes, a los cuales se les debía la liberación de la patria. Luego de las gestas independientes de 1820 la escuela asumió la formación de ciudadanos de la naciente república, teniendo como base el pasado español (Arias, 2015).

Tras procesos de disolución primero de la Gran Colombia (1830) y luego de la separación de Panamá (con apoyo estadounidense) posterior a la guerra de los mil días, en las clases dirigentes emergen enormes preocupaciones por consolidar el sentimiento patrio en la ciudadanía. Es así que se estimulan la creación de cartillas con la historia oficial patria para ser reproducidos en la escuelas, que en ese entonces, seguían siendo administradas por la iglesia católica.

Los hechos más relevantes de la historia reciente del país, como el bogotazo, motivaron las reformas educativas, por ende, los contenidos de historia y geografía llevados a la escuela. Las reformas liberales luego de los hechos de 1948 tendrán como propósito la formación de un ciudadano comprometido con su patria, obediente y respetuoso de la moral cristiana, todo lo anterior en procura del orden.

Ya para la primera parte de la década de los ochenta, se asiste a una renovación curricular (MEN 1984), que 1984 propone la revisión en el currículo escolar de esa historia oficial enseñada hasta entonces. Se integran la historia y la geografía en la escuela, se junta con otras disciplinas y se crea el área que hasta la fecha conocemos como Ciencias Sociales

(Arias, 2015). Esto como es bien sabido no eliminó de tajo la supremacía de estas dos áreas, aquellas siguieron siendo la base de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Finalmente, en este pequeño recorrido histórico en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, vale la pena resaltar la creación de la constitución de 1991, con todo lo que esto representó a nivel político, puesto que se reemplazaba una carta magna de más de cien años, la cual no daba garantías para el libre culto, es decir Colombia hasta entonces no era un Estado laico, tampoco permitía el libre desarrollo de la personalidad, porque esta abriría la puerta a nuevas reformas educativas. Así, la creación de la ley General de Educación, Ley 115 1994 por parte del Ministerio de Educación Nacional y en el 2002 la creación de los lineamientos curriculares serán hitos claves en la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país.

Ahora bien, vemos que la enseñanza de las ciencias sociales, junto con otras áreas escolares han sido un instrumento, como nos lo recuerda Martínez y Quiroz (2012), para revitalizar los sentimientos de pertenencia a un Estado-Nación, y tanto la Geografía como la Historia son claves para dicho propósito. Siguiendo con este autor evidenciamos como la enseñanza de las ciencias sociales se aproximó a la escuela, no con la intención de desarrollar habilidades cognitivas o de pensamiento crítico en los estudiantes, sino más bien fue el de controlar a una población diversa azotada por la creciente desigualdad social (p.90).

La apuesta por unas ciencias sociales integradas propuesta por el MEN (1984), fue refrendada con la elaboración de Lineamientos curriculares en las ciencias sociales (2002). Aquellos se fundan en 8 ejes generadores orientados a la defensa de la condición humana, de la cultura, la defensa y promoción de derechos humanos, la construcción de paz, conocimientos de las estructuras políticas, entre otros aspectos. Estos lineamientos son considerados como la base de la renovación de la enseñanza de las ciencias sociales en el país, puesto que en sus tres capítulos se destacan el replanteamiento de la enseñanza del saber social en la escuela en un mundo cambiante, con nuevos desafíos tales como la crisis

ambiental y la desigualdad social, luego la fijación de objetivos de acuerdo a la Ley general de educación (115) y finalmente destaca su fundamentación epistemológica. Posterior a los lineamientos curriculares El MEN publica los estándares básicos de las competencias en ciencias sociales (2004), orientados a desarrollar el pensamiento científico social en los estudiantes, al igual que en lineamientos definen el nivel que se espera que alcancen los estudiantes al finalizar cada ciclo, no se dan por grados, sino por ciclos y no se suministran por áreas curriculares, sino al nivel de una competencia.

Para el año 2015 el MEN publica los derechos básicos de aprendizaje (DBA), en donde los aprendizajes son entendidos como la unión de diferentes habilidades y actitudes que van entregando un contexto histórico y cultural a los estudiantes. Son una propuesta del MEN para establecer los aprendizajes que varían dependiendo el grado y son una guía para los maestros para su planeación de clase y guardan coherencia con los lineamientos curriculares y los estándares básicos.

En suma, la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país, desde sus inicios, se ha constituido en un campo en tensión por el peso político, económico y cultural de sus contenidos. La preocupación por la formación de un ciudadano ideal, según intereses del momento, parece ser una constante. No obstante, las apuestas curriculares actuales parecen ser esperanzadoras, puesto que en teoría apuntan al desarrollo de una crítica activa, al potenciamiento de un ciudadano que asuma posturas ante su pasado reciente, para interpelarlo y transformarlo con miras a la construcción de una paz estable que permita la edificación de una sociedad con justicia para todos y todas, incluyendo el cuidado al medio ambiente (justicia ambiental).

2.2.4 La Literatura en la enseñanza de las ciencias sociales

La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales constituye una estrategia pedagógica capaz de romper las líneas de lo disciplinar de las ciencias sociales, acercándose

a su contexto desde una óptica holística y menos tensa. Una de las principales peculiaridades de la enseñanza de las ciencias sociales en Latinoamérica es el uso constante de textos disciplinares y manuales, en donde su enfoque está orientado, sobre todo, a la comprensión de los fenómenos sociales que a la solución de los mismos (Garzón, 2013). Es decir, la fijación por lo disciplinar evita, en muchos casos, un acercamiento más profundo, porque no media con las sensibilidades percibidas de las cotidianidades que pueden llegar a ejemplificar y ampliar la comprensión de los fenómenos sociales. Así, es importante tener en cuenta que “la literatura es, entre otras cosas, es una manera de estudiar la sociedad desde una perspectiva crítica que ayuda a construir conceptos y a contextualizar los resultados del trabajo científico” (Garzón, 2013.p 24).

La literatura puesta, por ejemplo, al servicio de la enseñanza de la historia reciente permite a los lectores inmiscuirse en una construcción creativa e interpretativa del relato, mediado por polifonías que le permiten asumir la historia desde varios ángulos, motivando cuestionamientos de una historia de carácter oficial (Bajtín como se cita Vásquez et al., 2018). En la novela *La Casa Grande* de Álvaro Cepeda Samudio (1962), se recogen, por ejemplo, diversas voces sobre un mismo hecho, hay diferentes ángulos de enunciación del relato, lo cual permite una comprensión amplia de la complejidad de un fenómeno social, espantoso, además, como lo es una masacre. La Casa Grande es una Colombia metaforizada donde actúan diferentes personajes que sufren el pavor de las violencias y las injusticias.

Cárdenas (2018), expone un panorama literario con respecto al conflicto armado colombiano abarcando el siglo XX y XXI. El autor identifica diferentes obras literarias en los momentos más relevantes del conflicto armado colombiano. Sitúa algunas de inicios del siglo XX, en contexto de guerra civil como la obra *Pax* (1907) de Lorenzo Marroquín y José María Rivas Groot, otras de mitad del mismo siglo ambientadas en la violencia bipartidista, como *Cóndores no entierran todos los días* (1972) de Gustavo Álvarez Gardeazabal, luego en los años ochenta y finales de los noventa con la entrada del narcotráfico, como principal patrocinador de la guerra, las novelas denominadas “sicarescas”, como la *Virgen de los*

Sicarios (1994) de Fernando Vallejo y finalmente una propuesta en una guerra aún activa en los inauguraciones del siglo XXI, con relatos más personalizados encarnados en autores como Héctor Abad Faciolince en su obra *Angosta* (2004).

Lo anterior nos muestra una relación muy cercana de nuestra historia reciente y la literatura (en especial en las novelas) como medio para contarla y recrearla, también como medio de denuncia social de las injusticias como es el caso de *La vorágine* de José Eustasio Rivera (1926). La literatura, por lo tanto, permite acceder a escenarios desconocidos y tal vez vetados por las condiciones políticas del momento, con personajes que habitan en el núcleo de la situaciones. Así, el trabajo con la Literatura en el aula de ciencias sociales abre los sentidos y permite adquirir mayor sensibilidad, muchas veces extraviada, en las aulas de clase por el trajín y el ruido de la cotidianeidad (Garzón, 2013).

Por su parte, Duran (2018) concluye en su investigación relaciona con la literatura colombiana como de reconstrucción de memoria histórica porque:

la literatura colombiana es uno de los mayores y más completos registros de la historia colombiana, que genera una reconstrucción de la memoria histórica permitiendo a las nuevas generaciones conocer su historia de una forma pedagógica que no los afecte negativamente (p.1072)

Por otro lado, el despertar estas sensibilidades en los y las estudiantes es importante para generar empatía con esa historia reciente, es decir con ese pasado traumático y que no queremos que se repita, porque la literatura como testigo del conflicto junta el relato individual y colectivo, en miras de alcanzar una verdad con fronteras éticas (Vásquez et al., 2018). Así, Nussbaum (1995) indica que la literatura nos conduce directamente a condiciones de existencia, sin importar los dramáticas que están sean y amplia nuestro horizonte hacia el juicio.

Siguiendo con Nussbaum (1995), la autora propone el termino de imaginación narrativa como necesaria, porque se hace incitadora de la subversión, plantea que aquella es un ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra, por tal motivo adentrarse a la historia reciente recurriendo a ella nos propone caminos menos rígidos para su aprendizaje porque, la historia se limita a entregar los hechos concretos, aunque no representen una posibilidad general para la vida humana. La literatura se centra en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo (Nussbaum 1995, p.44). En el mismo sentido, Faciolince (2006) en sus novela *El olvido que seremos* comparte la idea que:

La compasión es, en buena medida, una cualidad de la imaginación: consiste en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de imaginarse lo que sentiríamos en caso de estar padeciendo una situación análoga. Siempre me ha parecido que los despiadados carecen de imaginación literaria —esa capacidad que nos dan las grandes novelas de meternos en la piel de otros—, y son incapaces de ver que la vida da muchas vueltas y que el lugar del otro, en un momento dado, lo podríamos estar ocupando nosotros: en dolor, pobreza, opresión, injusticia, tortura. (p.32)

Así, la literatura en la enseñanza de las ciencias sociales, este caso, en la enseñanza de historia reciente, se constituye en una herramienta valiosísima para acercarse a los diferentes acontecimientos históricos de una manera mucho más sensible, reflexiva y empática frente al dolor de aquellos que han padecido la guerra, valiéndose de la imaginación narrativa que nos permita dialogar y cambiar una cultura de guerra por una paz.

2.3 Cultura de Paz

2.3.1 El discurso de la Paz

En cuanto al origen del término cultura de paz, podría decirse de algún modo, que este siempre ha estado presente en la historia de la humanidad, porque aquella resulta inherente para la supervivencia de esta, y la humanidad a lo largo de su historia ha experimentado diversas experiencias de ella. Luego, si hablamos del término literal, este fue usado por primera vez en Lima, Perú como parte de un Manual para Maestros que se publicó en 1986 (Bahajin, 2018). Mucho más longevo, aunque su fin propio es la cultura de la paz, es el término educación para la paz acuñado por La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en su convención de 1945, respaldándolo en el origen cultural de la guerra y de la paz. Todo esto muy asociado a la enunciación del alcance de la paz como objetivo principal de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y por lo cual se elevó a la paz como un derecho humano desde 1945 (Suarez y Pimiento, 2018).

Así, según Bahajin (2018) la invocación de la paz se presenta en un momento adecuado, porque el año de 1899 presentó varios eventos muy importantes como la caída del muro de Berlín y esto hacía pensar a la humanidad que se podía vivir en paz. “El primer programa fue lanzado en 1993 por El Salvador seguido por Mozambique, Burundi, El Congo, Filipinas, Guatemala, Ruanda y Somalia” (Bahajin,2018, p.100) con variadas declaraciones acerca de la paz incluyendo foros internacionales que hablasen de cultura de paz.

2.3.2 ¿a qué hace referencia la cultura de paz?

La cultura de paz según planteamientos de la UNESCO (2011) es lo correspondiente a un conjunto de valores, actitudes y comportamientos del ser humano en la sociedad, generando relaciones en interacciones sociales, teniendo como base la libertad, la justicia, la democracia, la tolerancia y solidaridad, que sea rechazante de cualquier actitud violenta, su objetivo es la prevención de conflictos. Es aquella que toma “como punto de partida lo humano, la persona, la Cultura de Paz se presenta como una aspiración por edificar, crear y

construir nuevos marcos de relaciones humanas de todos los niveles” (Martínez y Martínez, 2001. p.73).

Las interacciones sociales que tengan como base el respeto por los derechos humanos, es la raíz misma de una cultura de paz, pero ¿por qué se habla de cultura? Todos los seres humanos provenimos de un sistema cultural, que es dinámico, es decir está sometido al cambio permanente, así que nos es posible inventar nuevas y mejores formas de relacionarnos (Fisas, 2011). La concepción de una cultura que promueva el respeto por los derechos humanos y que nos permita vivir en armonía con lo diferente nace también de esas reflexiones humanas hartas de conflictos soladores de muerte.

Así, la edificación de una cultura de paz, al igual que la guerra, nace del ingenio humano, se dice que si somos capaces de hacer la guerra somos capaces de construir la paz. Pensarse en una cultura de paz en un mundo assolado por diversos conflictos constituye un desafío casi que utópico para algunos, pero los comportamientos humanos no están determinados absolutamente, todos pueden ser modificados por el aprendizaje (Fisas, 2011). Pensar en modificar una cultura de guerra por una de paz, en sí, constituye una desafío enorme que requiere de voluntad política de los diferentes gobiernos para promover una educación para la paz.

Precisamente la construcción de una cultura de paz requiere una educación con un sentido humanístico, con alcances en todos los sectores de la sociedad, no se trata únicamente de una proposición dialogada a los conflictos, esos diálogos deben estar en consecuencia a acciones que dignifiquen la existencia de los otros. Pensar en vivir en paz no es pensar en vivir en una quietud infértil, porque “la cultura de paz al igual que los conflictos, inciden en cada uno de los sectores de la sociedad, en lo económico, político, ecológico, social, cultural y educacional, tanto a nivel individual como social y estructural (Hernández et al., 2017. p.).

En el año 2010 la ONU en el marco de su programa Acción sobre una Cultura de paz destaca una serie de parámetros en los que los gobiernos deben centrar sus esfuerzos para el alcance de una cultura de paz. El ruterio muestra el panorama amplio de algunos de los aspectos más importantes en los que se debe sustentar el enfoque de una cultura de paz, tales como el respeto a la vida mediante la promoción de una educación que promueva la cooperación, el respeto a la soberanía de los pueblos, el respeto a los derechos humanos, el compromiso por la pacificación de los conflictos, el respeto y protección al medio ambiente que garantice la supervivencia de las generaciones futuras, la promoción del derecho al desarrollo, la promoción de la igualdad de género, la defensa de la libertad de expresión, la exhortación de principios de libertad, tolerancia, justicia, pluralismo, diversidad cultural, entre varios más.

Lo anterior permite dilucidar los diversos campos de la vida en sociedad que abarca el propender a una cultura de paz en nuestras sociedades. Según Martínez y Martínez (2001), quienes se ha enfocado en descifrar el ADN de los conflictos del último siglo coinciden en que provienen del interior mismo de las naciones y están asociados con el control de recursos naturales, narcotráfico, desigualdad social, poco acceso de las mayorías a la justicia, fanatismos religiosos, dictaduras, militarismo, racismo etc. Cada uno de estos aspectos contiene una carga simbólica normalizadora de múltiples violencias en el seno de las sociedades, es decir que ya no se reflexiona sobre sus prácticas y ve como utópica la posibilidad de sobrellevar una vida en paz en su sentido más amplio.

El proyecto de cultura de paz puede ejecutarse si se ejecuta de una manera creativa el conflicto, si este se asume como una posibilidad para la movilización humana, si cada sujeto asume su responsabilidad en cuanto a garantizar el buen vivir de todos y todas. Se debe pensar como un “proceso de consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir en el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, formando red, promoviendo intercambio mutuo y superando diferencias desde una perspectiva local y global” (Hernández et al., 2017 p.157). Planteado otro modo una genuina

cultura de paz, va a ser aquella cuya base si y solo si, sean los derechos humanos, solo cuando esto sea una realidad, se contará con la posibilidad de definir la paz (Izquierdo, 2007).

2.3.3 Educar para la paz

La educación para la paz es una concepción que nace con el fin de fomentar y suscitar los derechos humanos, se propone como una forma continua de luchar contra la violencia directa, cultural y estructural (Suarez y Pimiento, 2018) y cuyo fin es propender precisamente de una cultura de paz. Nace en los años póstumos a la Segunda Guerra Mundial, cuyas atrocidades interpelan a diferentes naciones por la necesidad de trabajar mancomunadamente por la construcción de una paz estable y duradera.

Educación para la paz se convertiría en el principal objetivo para la ONU, porque la paz entendida como un derecho complejo, abarca la necesidad y contempla el desarrollo del buen vivir de las personas y comunidades. No es solo es la ausencia de violencias, es que los estados garanticen las posibilidades para el desarrollo pleno y digno de las personas en ámbitos como el acceso a la justicia, al goce de un medio ambiente sano, respeto a la diversidad, acceso a servicios básicos entre otros. Además, es de principal interés para la educación para la paz el trabajo sobre la violencia cultural, porque esta:

es lo opuesto a la cultura de la paz, y que se expresa también desde infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc., y que cumple la función de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente y sean recompensados incluso por hacerlo (Fisas, 2011.p.5).

Es claro que los cambios estructurales de la cultura, demandan acciones complejas de larga duración, y la escuela es clave para ello, porque es desde el seno de las nuevas

generaciones donde se implanta la semilla que hará brotar valores tales como la democracia, la tolerancia, la justicia y la libertad los cuales favorezcan el reconocimiento de las diferencias humanas y nos permitan dignificar la existencia de los otros de una manera activa y propositiva. Esto, “significa proporcionar los criterios que nos permiten defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia, fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos” (Fisas, 2011.p.6).

La escuela asume como reto el educar para la paz, pero esta requiere cambiar de modelos pedagógicos tradicionales, memorísticos uniformes y rectilíneos (Hernández et al, 2017), por aquellos que contemplen desafíos modernos como la desigualdad creciente, el calentamiento global, la crisis alimentaria o la garantía de las democracias, porque ellas según la ONU garantizan la paz. Estos asuntos y más, son de indispensable tratamiento, porque proliferan una aptitud de indiferencia por parte de las naciones, si no se tratan no nos permitirán avanzar hacia una cultura de paz. Así, educar para la paz requiere de herramientas innovadoras de aprendizaje que vinculen a los estudiantes a interesarse por construir un mejor país, un mundo en paz.

3. Metodología

3.1 Enfoque epistemológico

La enseñanza de la historia reciente en nuestro país como se mencionaba al inicio de esta investigación, admite que intentemos acercarnos a ese pasado violento de una manera prudente y crítica y antes que nada hacernos una idea un poco más clara de lo que somos como país, para que esto nos permita pensar en esa función social y transformadora de la historia, no escatimando ningún esfuerzo en la incursión e implementación de nuevas y mejores estrategias didácticas para su aprendizaje desde la escuela. Por lo tanto, esta investigación consta de un enfoque cualitativo el cual según Galeano (2012) permite la comprensión de la realidad social vista desde su intimidad, con sus distinciones clave de los eventos sociales y también como el resultado precisamente de un proceso histórico.

Siguiendo con Galeano (2012): “las personas son estudiadas en el contexto de su pasado y en el de las situaciones actuales, entendiendo que el presente contiene en germinación aspectos del futuro” (p.21). Revisar en los pasados cercanos, específicamente, en esos aspectos que tienen que ver con las violencias heredadas, permite diseñar estrategias, en este caso, desde la literatura para develar su naturaleza y cuestionar una cultura con múltiples violencias y propender a la construcción de una paz estable y duradera. En adición, Sandoval (1996) indica que:

se asume que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad (p.29)

En suma, para sumergirse en el contexto de la investigación y poder realizar una observación más precisa de los diferentes elementos de esa realidad social que se intenta

comprender, hay que propender desde lo cualitativo no solo comprender, sino también proponer, en este caso, sobre el escenario de la enseñanza de la historia reciente colombiana, en la cual existen numerosos hechos traumáticos por ser repensados, esto supone entonces un desafío desde una mirada en orden cualitativo y sociocrítico.

Así, esta investigación toma enfoque epistemológico, el socio crítico, para dar respuestas a sus objetivos. Entendiendo la necesidad de describir y comprender la forma en como se ha narrado la historia reciente colombiana mediante algunas producciones literarias, al igual que la forma en que los y las estudiantes, en este caso estudiantes CLAI 5 y 6 de la EEE, interactúan con la misma y la resignifican en sus presentes, porque hay también una apuesta por lo emancipatorio, por lo crítico y propositivo. Para lograr dichos propósitos se hace una propuesta desde la investigación acción, en la que se busca develar lo que nos aporta esa prosa asociada a un pasado y presente traumático y como esta permite a los y las estudiantes apasionarse y comprometerse en la construcción de una cultura de paz para nuestro país desde la escuela. En este sentido, lo socio crítico, como ese paradigma de análisis de lo social que se entiende y que se adopta según Arnal (1992) citado por Alvarado y García (2008), como:

la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p.98). Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (p.190)

Para finalizar este apartado, se tiene que la pertinencia del enfoque socio crítico, como asiento de esta investigación, radica en que este tiene en cuenta la influencia del contexto en la consolidación de la subjetividad, además de priorizar la experiencia de los sujetos. Tanto la interpretación y la descripción de la historia reciente por parte de los y las alumnas a través de los recursos literarios, también desde su propia postura y determinación ante las

circunstancias adversas allí narradas y la develación de su relación con los conflictos del presente y los venideros y proponer acercarnos cada vez más, al goce de un país en paz desde una mirada crítica, social y constructiva.

3.2 Contexto de investigación

Esta investigación se desarrolló en el marco de las prácticas profesionales en un lapso de dos semestres siendo estos 2022-2 y 2023-1. Teniendo como escenario la EEE en la ciudad de Medellín en el departamento de Antioquia-Colombia, cuyos participantes fueron estudiantes de CLAI 5 y 6 en edades, en su mayoría, entre 17 y 25 años en las sedes de Boston y Pedregal, las cuales reciben a jóvenes en edad extra escolar en convenio con la secretaria de educación de Medellín, también algunos jóvenes en procesos de resocialización y, además, presta servicios de escolarización en algunos centros penitenciarios de la ciudad.

Así, al tratarse de una investigación que tiene como fin último aportar a la construcción de cultura de paz mediante la enseñanza de la historia reciente a través de la literatura, esta institución configuró un escenario propicio de investigación al converger en ella poblaciones sometidas a diferentes tipos de violencias relacionadas al conflicto armado colombiano directa o indirectamente. El proceso estuvo orientando pedagógicamente por la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, buscando mediante los textos literarios asociados a la historia reciente colombiana que los y las participantes pudiesen empatizar con esos hechos traumáticos, se reconocieran en ellos y generaran posturas críticas frente a ellos ante la necesidad inminente de la construcción colectiva de la paz.

3.3 Investigación acción

El marco de esta investigación se desarrolló bajo el método investigación acción, que posibilitó el diseño y ejecución de cada uno de las etapas del proyecto. Es de tener en cuenta que este método es de carácter cíclico, de espiral autorreflexiva, es decir, se comienza con un

escenario problema, se indaga y se analiza con el ánimo de solucionarlo o mejorarlo, luego se plantea el plan de acción y la acción, en la que se reflexiona, luego el análisis, el cual se valora y se da inicio a un nuevo ciclo (Latorre,2004).

Para dejar un poco más claro este método me referiré al texto de Antonio Latorre “La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa” en el cual el autor plantea este método de investigación como aquel que el maestro implementa para mejorar su praxis docente mediante datos y el juicio de otros. Entre tanto el maestro supone su quehacer como una situación sobre la que es necesario reflexionar, alejándolo de la banalidad de lo cotidiano, enfrentando tensiones con respecto a los objetivos en procura de generar un cambio positivo (Latorre,2004).

Ahora bien, para el desarrollo de esta investigación se tomó como ruta, aunque con algunas variaciones, las fases planteadas por Escudero (1990) recogido por (Latorre,2004). Dichas fases consisten en un Plan acción, Implementación plan acción, Observación de la acción y La reflexión.

3.3.1 Plan de acción

Esta primera etapa según Elliot (1993) recogido por Latorre (Latorre,2004) indica que se inicia con una idea central, donde se piensa en una situación problema la cual se desea mejorar. Elliot (1993) en Latorre (2004) alude a Kemmis para indicar tres preguntas que puede orientar dicha acción como ¿qué sucede ahora?, ¿en qué sentido constituye un problema? y ¿qué puedo hacer al respecto? Así, se llevaron a cabo observaciones no participantes de las clases y de otro tipo de actividades, tratando de identificar las principales necesidades o situación problema en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela y con base en ello se elaboró un árbol de problemas. Así, los principales hallazgos estuvieron en el poco interés manifestado por el conocimiento de la historia reciente o lo que abarca en cuestión cronológica esta denominación en nuestro país, también la falta de empatía y el total

desconocimiento frente a hechos traumáticos que hacen parte de la historia reciente colombiana por parte de los y las estudiantes del CLAI 5 y 6 de la EEE.

Por otro lado, para el diagnóstico del problema, cuyo fin consiste en hacer un balance del estado actual del problema de investigación y con esto tener ese punto de partida (Latorre 2004), se elaboró un estado del arte tratando de indagar intereses a trabajar en las diferentes problemáticas asociadas a la pedagogía de la memoria y la enseñanza del pasado reciente en la escuela. En este se encontró, y como se muestra con más detalle en el capítulo 1, que difícilmente se puede separar la memoria de la escuela, lo mismo que el concepto de pedagogía, es decir la escuela tiene un lugar protagónico en la transmisión de la memoria y por lo tanto de la enseñanza del pasado reciente, por lo cual la mayoría de las fuentes analizadas se desarrollaron en contextos escolares. Lo anterior arrojó en consecuencia que recurrentemente se busca hacer memoria con base en la historia reciente de nuestro país, es decir principalmente en el marco temporal de esas últimas seis décadas y cuya temporalidad coincide más o menos con el inicio del conflicto interno, se evidenció también que en muy pocas ocasiones se usan recursos literarios como poemas, cuentos, novelas, entre otros, como estrategia pedagógica.

Posteriormente, se elaboró un plan estratégico en el que se contempló el diagnóstico del problema, en lo cual la enseñanza de la historia en la escuela pasó a ser parte importante para encontrar nuestro problema de investigación. Así, se elaboró una revisión documental de la enseñanza de la historia en nuestro país, visto con más detalle en el capítulo 1 (planteamiento del problema), en el cual una de las conclusiones más valiosas fue evidenciar la hegemonía de un currículo patrioterico y retrógrado, transmitido con métodos tradicionales, enfocados en la historia y la geografía, a las biografías de grandes héroes y a la construcción de una identidad nacional que poco interés despierta en los estudiantes. Un currículo, además, carente de crítica, reproductor de una historia oficial en donde no se cuestionan asuntos de nuestra historia reciente, ni las múltiples violencias heredadas por un conflicto armado interno de vieja data.

Se hizo luego una contextualización del centro de práctica (EEE) con el ánimo de conocer la procedencia y los perfiles de los y las estudiantes de los grados CLAI 5 Y 6, buscando develar la pertinencia de la investigación con estos jóvenes. Aquí, se evidenció que muchos de ellos provienen de contextos violentos, y algunos de ellos son víctimas directas o indirectas del conflicto armado.

En suma, con lo anterior se llevó a cabo la construcción de la pregunta problema y la redacción de los objetivos y finalmente, la formulación de propuesta de mejora de esa acción estratégica (Latorre 2004), para lo cual se planteó una tabla de operacionalización de los objetivos, en la que se plantearon las diferentes técnicas y estrategias para la recolección de la información requerida para la investigación.

3.3.2 Implementación de la acción

Para la segunda fase, que consiste en dar inicio a esa acción estratégica con la implementación de diferentes mecanismos formativos y de recolección de la información requerida (Latorre 2004), se elaboraron 5 planeaciones de clase orientadas por la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki, mediadas por literatura colombiana y enfocada en la historia reciente. Se utilizaron algunos fragmentos de *La vorágine* de José Eustasio Rivera (1924), *La Casa grande* de Álvaro Cepeda Samudio (1962), el cuento de Hernando Téllez *Espuma y nada más*, incluido en el libro *Cenizas para el viento* de (1950), el relato del Bogotazo de Gabriel García Márquez el cual incluye en su texto autobiográfico *Vivir para Contarla* (2002), *El ahogado más hermoso del mundo* (1968) también de García Márquez, *Cóndores no se entierran todos los días* (1972) de Gustavo Álvarez Gardeazabal, el ensayo de William Ospina *¿Dónde está la franja amarilla?* (1996), *La Virgen de los sicarios* (1992) de Fernando Vallejo, *El olvido que seremos* (2006) de Héctor Abad Faciolince y el poema, *De El crecimiento del vacío* (s.f) de Néstor Raúl Correa. Así, de cada obra se utilizaron

fragmentos específicos, que aludían a un episodio particular de la historia reciente colombiana.

En la misma circunstancia se elaboraron diarios pedagógicos, después de cada actividad de observación o de intervención, entrevistas semiestructuradas a docentes expertos afines al trabajo con literatura y la historia y un grupo focal con algunos estudiantes CLAI 5 y 6.

3.3.3 Observación de la acción

En esta tercera etapa se supervisa ese plan de acción y se permite mirar lo que está ocurriendo, por lo que en la investigación acción se pretende ayudar a mejorar la práctica profesional en la medida que se vaya recogiendo dicha información, es decir se va elaborando una reflexión de lo que va surgiendo y se aplica en el quehacer profesional del docente (Latorre, 2004). En esta etapa los diarios pedagógicos elaborados a partir de las observaciones e intervenciones, ayudaron a recoger información valiosa para la investigación, también se usaron otras técnicas como la entrevista semiestructurada a docentes expertos afines al trabajo con literatura y la historia, y el grupo focal con estudiantes CLAI 5 y 6 permitieron ir adecuando las intervenciones a medida que se avanzaba con el proceso, por supuesto, el registro fotográfico ayudó también a la realización de dicha observación.

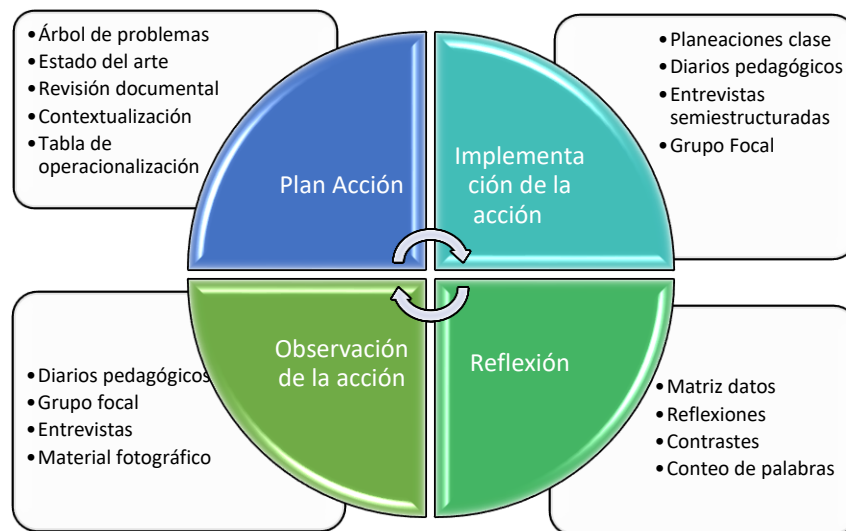
3.3.4 La reflexión

Esta cuarta etapa cierra el ciclo para dar inicio a uno nuevo, es uno de los momentos más importantes del proceso investigación-acción, puesto que no es una etapa aislada al final, sino más bien una tarea abierta mientras esta activa la práctica educativa. La reflexión nos permite hacernos preguntas sobre esa realidad estudiada y generar teorización sobre la misma (Latorre, 2004). Así, se construyó una matriz donde se sintetizaron y codificaron los

diferentes datos arrojados de las técnicas utilizadas, más adelante se sometió dicha información a un contraste con la teoría y se crearon otras categorías de análisis.

Figura 6

Investigación acción



Nota. Fuente: elaboración propia.

3.4 La didáctica crítico constructiva de Wolfgang Klafki: como estrategia fundamental de la investigación acción

Para el caso de esta investigación la estrategia pedagógica de la cual se extrajo la mayor parte de la información para el análisis, tuvo como horizonte para su diseño la didáctica crítico-constructiva de Wolfgang Klafki. Así, esta teoría educativa está basada en la idea de que la educación debe tener un enfoque crítico y reflexivo, en la cual los y las estudiantes puedan construir su propio conocimiento a través de la experiencia y el análisis crítico, es decir, que la educación debe ser relevante para la vida de los estudiantes y su contexto socio cultural y los docentes deben ser sus facilitadores.

Entonces, se tiene que Wolfgang Klafki fue un pedagogo nacido en Polonia en 1927, representante del desarrollo de la pedagogía como ciencia en Alemania. Las ciencias de la Educación en Alemania logran una transformación profunda a partir de 1970 de la mano de este pedagogo, quien, como muchos teóricos de la época influenciados por la Escuela de Frankfurt, empieza a incorporar las tesis de la teoría crítica en sus propias reflexiones (Roith,2006).

Klafki es conocido como uno de los científicos alemanes más importante en el campo de la educación, puesto que representa y muestra una manera ejemplar el desarrollo de las ciencias de la educación. Parte de una tradición de la pedagogía entendida como una ciencia del espíritu y desarrolla una ciencia crítica de la educación, defendiendo el objetivo educativo de la emancipación y la clase como un proceso social. Se sitúa en un enfoque o propuesta socio- constructivista, meta teórica si se quiere, para indicar que no se debe partir de supuestos teóricos, sino de una realidad educativa. Se piensa no solo en la enseñanza de saberes específicos a los estudiantes, sino también en su formación en términos ejemplares.

En consecuencia, la didáctica debe considerar en su campo de estudio, las problemáticas sociales abordadas metodológicamente desde lo empírico, la crítica ideológica y la hermenéutica, para develar nuevas formas de enseñar y de aprender de los sujetos. Especifica que la didáctica es un campo teórico que se encarga del estudio necesario para la acción o praxis pedagógica- educación. El enfoque de la didáctica crítico-constructiva es reflexivo y busca que la formación sea el asunto central de la enseñanza y no la transmisión de contenidos. La pedagogía y la didáctica deben considerar en su campo de estudio las problemáticas sociales, abordadas metodológicamente desde lo empírico, crítico ideológico y la hermenéutica, que permiten develar nuevas formas de enseñar y de aprender de los sujetos y de su capacidad de darse forma.

En cuanto a lo empírico, permite analizar el comportamiento de la praxis educativa mediante la recolección de un número limitado de ejemplos, permite experimentar y mejorar,

fortalece el aprendizaje del alumno con algunos ejemplos de su experiencia personal (Paredes, 2017).

Luego, la hermenéutica que tiene sus raíces en la fenomenología de Husserl y el vitalismo nietzscheano que Klafki formó en el paradigma *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, retoma para construir un enfoque pedagógico a partir de conocimiento de Dilthey, mezclado con la filosofía de Pestalozzi, entre otros. En pocas palabras la pedagógica entendida como una ciencia del espíritu (Roith, 2006). La praxis de la didáctica es equivalente a una reflexión amplia sobre lo que será llevado al aula, se deben establecer, comunicar, discutir, realizar y disputar en un sentido pedagógico (Klafki, 1986). La reflexión de la práctica en un sentido hermenéutico es planeada y concertada, se piensa y se analiza, tiene además una intencionalidad porque se tiene en cuenta una finalidad.

Fundamentalmente, la crítica en Klafki cuya base es la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, habla de la intención de formar seres desde la autodeterminación, con solidaridad, con confianza en sí mismos y los demás componentes condicionantes de los sujetos (Klafki, 1986). Así, “la crítica brinda a la hermenéutica un análisis de las condiciones sociopolíticas de una época que harán posible enfrentar el *statu quo*” (Paredes, 2017, p.36), lo que convierte a la clase como lo mencionamos anteriormente, en un proceso social. La didáctica teórico formativa de Klafki, incita a revisar una y otra vez el proceso de enseñanza, el didacta y el maestro debe someter a crítica los contenidos pensados para el trabajo en clase.

Así, la integración del empirismo, la hermenéutica y la crítica a la ideología son enfoques necesarios para las ciencias de la Educación, porque el empirismo requiere de la hermenéutica para el desarrollo de sus conjeturas, y la hermenéutica necesita el análisis de las condiciones sociales político- económicas y la crítica a la ideología (Roith, 2015).

Para dicha integración Klafki propone que la didáctica debe enfocarse, antes de la pregunta por la metódica, en la preocupación por los fines educativos y como éstos se

relacionan con los contenidos. Klafki nos dice que un contenido no es necesariamente formativo, para que lo sean deben cumplir con tres criterios principales: deben ser contenidos elementales, que son esas categorías que se le enseñarán al estudiante, “son contenidos básicos y fundamentales, a partir de los cuales el sujeto categoriza el mundo” (Paredes, 2017, p.35); en segundo lugar deben ser contenidos fundamentales, que son las experiencias que le permiten al estudiante reconocer las cosas, es decir “se puede experimentar sólo en términos de vivencia. Las experiencias y vivencias fundamentales solo se pueden desplegar, no definir, ocurren en situaciones específicas no necesariamente planeadas” (Paredes, 2017, p. 35); y por último deben ser contenidos ejemplares, que son los contenidos que se abren a otros sujetos y contextos, los que generan un nuevo orden en la mente de los participantes del proceso formativo, son contenidos que permiten mayor complejidad en la producción de saberes, dicho de otra forma “lo ejemplar, que se entiende como aquello según lo cual algo general se experimenta con algo particular, en otros términos: lo general se abstrae de lo particular” (Cadavid, 2005, p.36).

3.5 Técnicas Recolección de información

3.5.1 Planes de clase

Teniendo como sustento la teoría socio constructiva de Klafki, se realizó un instrumentó de planeación de clase, lo cual implicó anclarse a esos principios klafkianos sintetizados en la relevancia, en la orientación a la totalidad, en la orientación al futuro (no solo del presente), en la orientación a la autonomía, a la crítica, y hacia la solidaridad. Así pues, con este instrumento como base se diseñaron cinco planes de clase transversalizados con diferentes fragmentos de obras literarias relacionadas a hechos de nuestra historia reciente, las cuales fueron complementadas con videos y audios que facilitaron la comprensión de las mismas y cuyo interés no estuvo fundamentado en enseñar literatura, sino utilizarlos para enseñar la historia reciente, valiéndose también del uso de la imaginación narrativa (Nussbaum, 1995) como mecanismo para sensibilizar el conocimiento de conceptos

clave en la enseñanza de las ciencias sociales. Además, estos extractos se organizaron de acuerdo con unas temáticas de nuestra historia reciente y fueron abordados por pequeños grupos de trabajo, para luego poner en común las reflexiones elaboradas y los aprendizajes construidos.

En efecto cada plan de clase abordó fases específicas del conflicto armado colombiano, como lo fue la violencia bipartidista, el surgimiento de grupos guerrilleros, el auge del narcotráfico y el paramilitarismo en Colombia, la incursión del conflicto armado a las zonas urbanas, entre otras más, con el fin de interpelarlos partiendo de las actividades propuestas, que fueron variadas, en algunos casos se usaron audios de los cuentos o de los fragmentos de las obras, imágenes de películas inspiradas en las mismas obras literarias, talleres, se escribieron cuentos y cartas.

Figura 7

Estructura planes de clase



Nota. Fuente: elaboración propia.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

Así, estos planes de clase fueron orientados por un estándar⁴, unos fines y objetivos, unos contenidos formativos (fundamentales, elementales y ejemplares) y su importancia en el tiempo (presente y futuro), además una estructura de contenido (conceptos), una metodología (paso a paso, formas de enseñanza y aprendizaje), unas condiciones técnicas (medios de enseñanza) y una rubrica evaluativa.

Tabla 2

Planes de clase diseñados y ejecutados

# Planeación	Fecha	Colegio	# Estudiantes	Código
1	25/09/2022	Escuela Empresarial de educación	39 CLAI 6	PC1
1	25/09/2022	Escuela Empresarial de educación	8 CLAI 5	PC1
1	02/10/2022	Escuela Empresarial de educación	35 CLAI 6	PC1
4	03/11/2022	Escuela Empresarial de educación	36 CLAI 6	PC4
2	06/11/2022	Escuela Empresarial	35 CLAI 6	PC2

⁴ Según en MEN (2006) un estándar en ciencias sociales es una descripción clara y precisa de lo que los estudiantes deben saber, comprender y ser capaces de hacer en esta área del conocimiento en cada uno de los niveles educativos (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica). Estos estándares en ciencias sociales se basan en las competencias que se esperan que los estudiantes desarrollen en esta área, tales como la capacidad de interpretar y analizar información, comprender procesos históricos, sociales y culturales, reconocer y valorar la diversidad cultural y entender la dinámica de la sociedad contemporánea. Estos estándares buscan orientar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Colombia.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

			de educación			
3	12/11/2022	Escuela	empresarial educación Sector 12 octubre	37	CLAI	PC3
				604		
3	25/02/2023	Escuela	Empresarial de educación	CLAI 505		PC3
5	25/02/2023	Escuela	Empresarial de educación	32CLAI 603		PC5

Nota. Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Textos literarios, estándares, estructuras de contenidos y actividades de planeaciones de clase

Código	Textos literarios	Estándar	Estructura del contenido	Actividad
PC1	La casa grande, La vorágine y Espuma y nada más	Las causas de la violencia en Colombia, y relaciones con las formas actuales de violencia.	Historia reciente Colombia <ul style="list-style-type: none"> ● Principales factores que emergieron la guerra en nuestro país. ● Violencia política ● Literatura e historia reciente/ventanas abiertas a mundos nuevos que nos permiten imaginar y repensar el pasado. 	Cuestionario
PC2	Vivir para contarla- Córdones no entierran todos los días	El origen del régimen bipartidista en Colombia.	Historia reciente Colombia <ul style="list-style-type: none"> ● Violencia política como principal propulsor de la guerra ● La literatura como medio para ampliar el relato oficial. 	Cadáver exquisito: construcción historia colectiva como tema central el Bogotazo.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA

PC3	¿Dónde está la franja amarilla? y EL ahogado más hermoso del mundo.	Las causas de la violencia en Colombia, y relaciones con las formas actuales de violencia.	<p>Construcción de una cultura de Paz en Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Principales factores que nos han imposibilitado el reconocimiento de la diversidad de los otros en Colombia. • Violencia estructural. <p>Literatura como forma de mostrar lo que nos ha ocurrido como nación, de preguntarnos el ¿cómo le hemos permitido tanto a la guerra?, ¿Cómo nos hacemos cargo? y también ¿cómo comenzamos a imaginar entre todos y todas un país en paz?</p>	Cuestionario
PC4	La virgen de los sicarios	El surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.	<p>Narcotráfico como impulsor de la guerra.</p> <p>Degradación guerra.</p> <p>Violencia urbana.</p>	<p>Cadáver exquisito: construcción de una historia colectiva y como tema central un día cotidiano en Medellín.</p>
PC5	El Olvido que seremos, poema <i>El crecimiento del vacío</i>	El surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.	<p>Historia reciente Colombia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auge paramilitarismo y narcotráfico en Colombia. • La literatura como medio para reconocer la lucha por la justicia y la verdad, como una apuesta para la construcción de paz. 	<p>Escritura de una carta dirigida a alguien quien ha perdido un ser querido en el contexto del conflicto armado colombiano.</p>

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.5.2 Diario pedagógico

El diario pedagógico se concibe como un elemento y/o herramienta clave en los procesos de investigación en el aula, la narración y generación de hipótesis acerca de las diversas situaciones que se generan en el aula de clase, las cuales propenden a enriquecer,

sin duda, los procesos educativos. El diario pedagógico se piensa como aquel texto escrito, donde se describen experiencias y se reflexiona pedagógicamente en torno a ellas, para aportar con ello al mejoramiento continuo de la práctica misma (Fernández y Roldan, 2012).

Tabla 4

Diarios pedagógicos

# Diario	Fecha	Intervención directa	Observación, apoyo.	Código
1	11/09/2022		x	DPE1
2	25/09/2022	x		DEP2
3	25/09/2022	x		DPE3
4	02/10/2022	x		DPE4
5	02/10/2022		x	DPE5
6	09/10/2022		x	DPE6
7	03/11/2022	x		DPE7
8	06/11/2022	x		DPE8
9	12/11/2022		x	DPE9
10	12/11/2022	x		DPE10
11	25/02/2023	x		DPE11
12	25/02/2023	x		DPE12

Nota. Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con lo anterior, tenemos que la experiencia narrada, ya sea esta colectiva o individual, debe ser un asunto importante al interior de la práctica como reconstrucción de conocimiento pedagógico. La escritura es un factor que se sobrepone a la inmediatez de la palabra y se ubica en la memoria del tiempo para combatir la sombra de silencios que ha caído sobre el maestro. El diario no es la memoria del niño y su acción, es la narración de lo que hace el maestro, de su experiencia de sí. (Rodríguez y Echeverry (s.f) p.4).

Así, el diario pedagógico como mecanismo para construir información de la investigación-acción fue importante, en cuanto permitió hacer fijaciones en esas situaciones, que no retiene la memoria fácilmente. Permitted sobre todo identificar necesidades en la práctica, indagar e investigar sobre ellas y darles solución o procurar su mejora. El diario como instrumento de investigación fue sumamente relevante en cuanto me permitió como maestro en formación generar hipótesis, pensamientos y contrastarlos luego con la teoría y de nuevo con la práctica, por supuesto.

Teniendo en cuenta lo anterior se elaboraron un total doce diarios pedagógicos, algunos de observaciones y de apoyos a actividades en la escuela y otros de las intervenciones directas, donde se desarrollaron 5 de las 6 planeaciones de clase base de esta investigación.

3.5.3 Entrevista

La entrevista según Latorre (2004) es una de las técnicas más usadas en la investigación social, debido a que permite obtener gran variedad de información de las personas, como sus opiniones, creencias, costumbres, información a la que solo se accede usando este tipo de técnicas. La entrevista le ofrece al investigador la oportunidad de interpretar diferentes situaciones, un complemento de su acción de reflexión y observación (p.70).

Se elaboró el diseño de una entrevista semiestructurada realizada a tres expertas relacionadas con el trabajo de la literatura y la historia en la escuela. La entrevista constó de diez preguntas con relación a los tres objetivos específicos de esta investigación, es decir con orientación a revisar aspectos relacionados con la historia reciente colombiana y su relación con la literatura, la literatura como medio para la enseñanza de la historia reciente en la escuela y la literatura colombiana como aportante a la construcción de una cultura de paz.

Tabla 5

Entrevistas a expertas

# entrevista	Fecha	Código
1	16/02/2023	EE1
2	17/02/2023	EE2
3	03/03/2023	EE3

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.5.3.1 Perfiles de las entrevistadas

Entrevistada 1: Licenciada en español y Literatura, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias Sociales en Niñez y Juventud. Actualmente trabaja como docente universitaria de tiempo completo en una universidad privada, específicamente en la maestría en Educación y Derechos humanos en la línea de investigación de violencia conflicto y territorio, es docente de cátedra de una universidad pública desde el 2019 aproximadamente, ha trabajado en varias estancias, resaltando el trabajo como docente asesora de las prácticas finales y hasta la fecha trabaja en ese ámbito, también ha trabajado con ONGS y organizaciones sociales en proyectos con comunidades.

Entrevistada 2: Estudiante de último semestre de Licenciatura en Literatura y lengua castellana, lleva dos años de trabajo en un colegio privado. Ingresó a esta institución por medio de prácticas profesionales y actualmente trabaja como docente auxiliar, su trabajo de grado llevó el enfoque de pedagogía de la memoria y lectura literaria, vinculante a procesos de construcción de paz.

Entrevistada 3: Maestra cuya formación tiene que ver con el campo del lenguaje, de la educación y la pedagogía. Licenciada en Educación básica con énfasis en humanidades en

lengua castellana, Magister en Literatura colombiana y Doctora en Educación. Se ha desempeñado como profesora universitaria desde hace 13 años, sobre todo desde el acompañamiento a diferentes espacios de práctica pedagógica, también ha coordinado prácticas pedagógicas en relación a licenciaturas en lengua castellana desde hace 11 años, además, se ha vinculado a diferentes procesos de educación presencial y continua de maestros y maestras sobre todo en el área del lenguaje y ha participado en diferentes iniciativas relacionadas con este campo de lectura, la escritura, literatura entre otras.

3.5.4 Grupo focal

El grupo focal como técnica de investigación para recolección de datos cualitativos busca la captación de datos de los participantes respecto a un tema orientado. Según Kitzinger citado por Hamui-Sutton y Varela (2013) lo define “como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información” (p. 56). Esta técnica más que nada permite recoger nociones sobre experiencias de los sujetos, en un espacio de interacción para develar modos de pensar y de actuar. El grupo focal facilita el debate sobre temas un tanto difíciles o un poco fáciles de abordar, además que aportan testimonios (Hamui-Sutton y Varela,2013).

Tabla 6

Grupo Focal

# grupo focal	Fecha	# participantes	Código
1	04/03/2023	7	GF1

Nota. Fuente: elaboración propia.

Así, se elaboró e implementó un grupo focal en el que participaron 7 estudiantes (3 CLA5 y 4 CLAI 6). El grupo focal buscó recoger las experiencias de los estudiantes frente al proceso del trabajo con la literatura y también explorar un poco más sobre ese contexto

narrado en algunos de sus escritos resultantes de las planeaciones de clase. Por lo tanto, esta entrevista grupal se orientó al dialogo frente a la exploración de la literatura y sus contextos cercanos y la crítica a situaciones de violencias que en ellos se dan y finalmente a la conversación sobre como alcanzar o como contribuir al alcance de una cultura de paz.

3.6 Plan de Análisis

Esta etapa se orientó con base en los cinco pasos que propone Latorre (2004) para el proceso de análisis de la información, aunque con variaciones, los cuales consisten en la recopilación de la información (transcribir documentos, lectura selectiva, subrayar ideas), reducción de la información (codificar y categorizar), disposición y representación de la información (gráficas: diagramas, matrices, perfiles), validación de la información (estrategias de calidad: credibilidad, transferibilidad, dependencia, conformabilidad) e interpretación de la información (teorización y replanteamiento de la acción).

Tabla 7

Codificación Técnicas

Técnica	Código
Planes de clase	PC
Diarios pedagógicos	DPE
Entrevistas a expertos	EE
Grupo Focal	GF

Nota. Fuente: elaboración propia.

En un primer momento se diseñó una matriz, la cual recogió los datos de los diarios pedagógicos y de las planeaciones de clase, posteriormente se cruzó esa información, se interpretó y se relacionó con lo expuesto en el marco teórico. La matriz agrupó los tres objetivos específicos, y con base en ellos se fue relacionando la información recopilada de los diarios pedagógicos y las planeaciones de clase. Así, de estas se extrajeron palabras clave,

intervenciones textuales (alumnos), reflexiones preliminares (investigador) relacionadas a atributos de cada categoría teórica. Luego para el caso de las entrevistas y el grupo focal, se hizo conteo de palabras para determinar tendencias y con base en las preguntas relacionadas a los objetivos específicos, se extrajeron reflexiones preliminares, para su posterior relacionamiento con la teoría y lo hallado en las otras técnicas.

Finalmente, todos los datos se analizaron e interpretaron, a luz de los referentes teóricos buscando dar respuesta a cada objetivo, soportándolo en situaciones relevantes para esta investigación.

3.6.1 Diarios y planeaciones de clase

Tanto los diarios pedagógicos como las planeaciones de clase constituyeron la mayor cantidad de datos para esta investigación, siendo esta última la más relevante, cada instrumento contó con una lectura selectiva, para la reducción de la información e incorporando únicamente los datos más relevantes a la matriz. Así se optó por el diseño de una matriz de múltiples entradas para el registro de los datos a medida que se iban generando para luego hacer cruces de toda la información recopilada para cada categoría.

La matriz organizó los datos de acuerdo a su relación con categorías y sus respectivos atributos, es decir al ingresar los datos de una vez se establecía su relación usando el filtro SI/NO (ver tabla 7) los datos consistían en unas palabras clave, evidencias y una reflexión preliminar del investigador. Esto permitió al final poder agrupar los datos de una manera más específica, es decir, por ejemplo, de la técnica X seleccionar todos los datos que según el filtro previo se relacionan con categoría 1 y sus atributos y así con las otras técnicas, categorías y atributos.

Tabla 8

Explicación de contenido de la matriz de datos

Categoría 1	Atributo 1	Atributo 2	Atributo 3	...	Técnica	Palabras clave	Evidencias	Reflexión
Filtro de relación categorías teóricas de la investigación SI/N0	Filtro de relación SI/N0	Filtro de relación SI/N0	Filtro de relación SI/N0		Código de diario pedagógico o de Planeación de clase	Palabras recolectadas de lectura selectiva	Evidencia textual aportada de la técnica	Análisis preliminar del investigador, según observado en el instrumento

Nota. Fuente: elaboración propia.

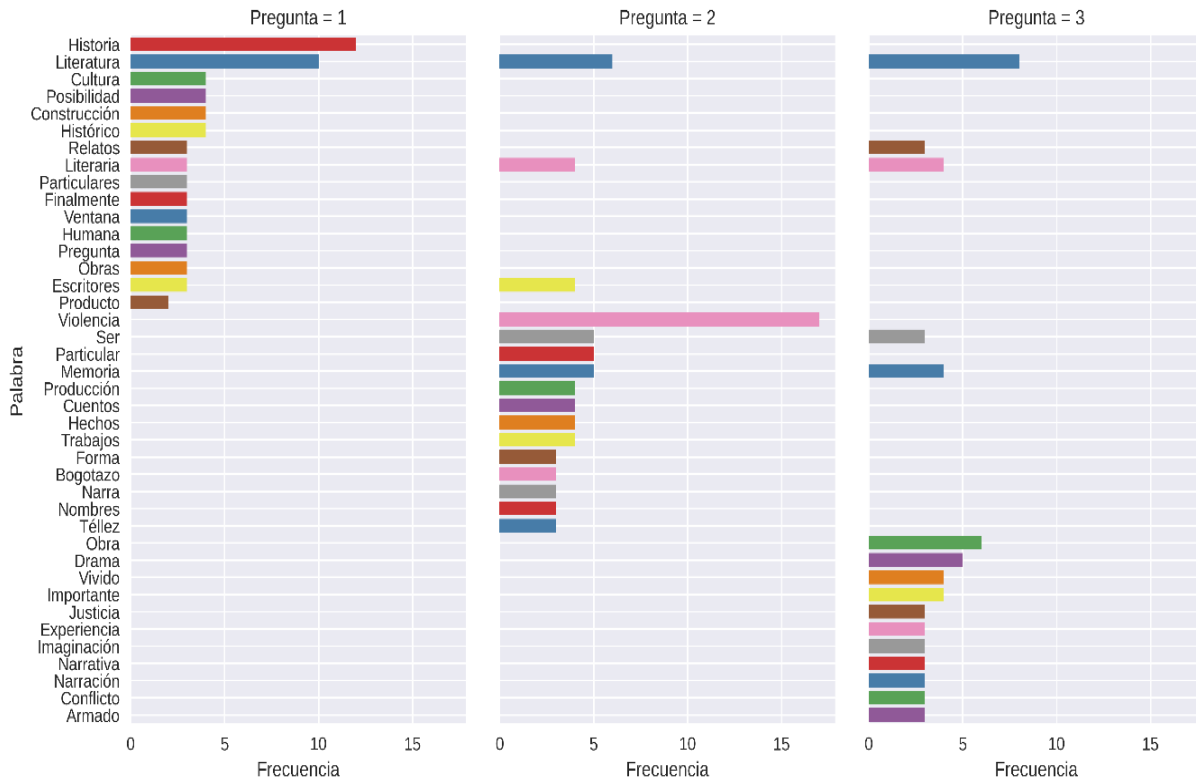
3.6.2 Entrevistas y grupo Focal

Las entrevistas y el grupo focal fueron transcritos de forma manual, luego cada transcripción fue sometida a un conteo de palabras usando el lenguaje programación Python. Primero, se realizó el conteo de manera general, es decir de las tres entrevistas y todas las preguntas y posteriormente se agruparon las preguntas de todas las entrevistas según la categoría relacionada (ver figura 8) y el mismo proceso se hizo con la transcripción del grupo focal. Lo anterior permitió la elaboración de gráficas las cuales resumieron la información y facilitaron una reflexión general y específica por categoría análisis.

Figura 8

Conteo de palabras por categoría

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: UNA APUESTA DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A TRAVÉS DE LA LITERATURA COMO APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA



Nota. Fuente: elaboración propia.

3.6.3 Análisis final

En resumen, cada técnica fue analizada con respecto a las tres categorías de análisis y sus respectivos atributos, de esto resultaron reflexiones por atributo sustentadas con evidencias de las 4 técnicas, para posteriormente integrar las reflexiones por categoría. Estas reflexiones por categorías se sometieron nuevamente a una lectura selectiva para elaborar una reflexión integral que, posteriormente fue contrastada con la teoría para la escritura de los resultados por objetivo (ver figura 9).

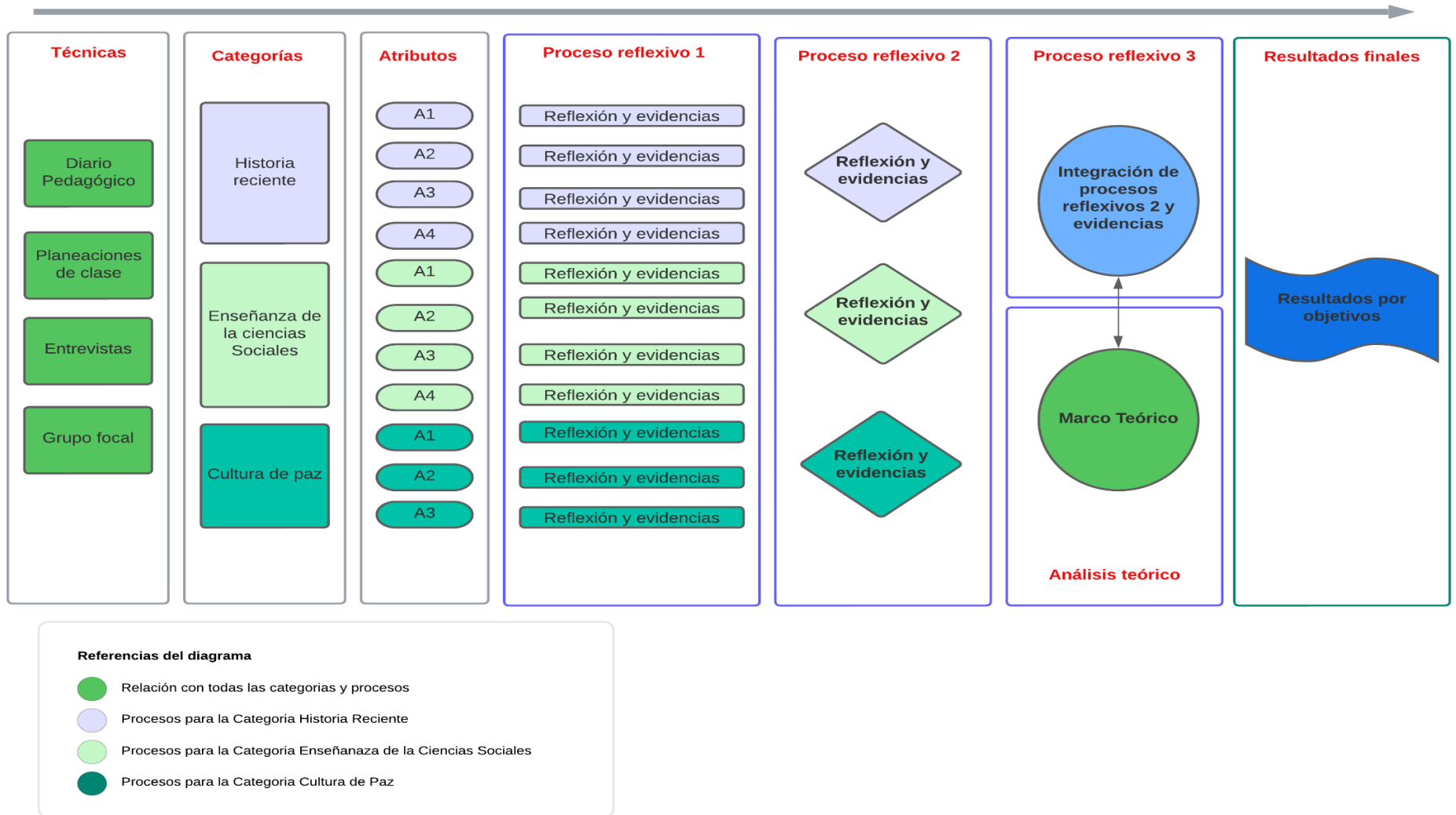
3.7 Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que esta investigación implicó el tratamiento de información personal, experiencias y entrevistas a algunos estudiantes y maestros participantes, fue necesario consideraciones éticas para permitir dar un tratamiento académico y riguroso de la misma y posibilitar de esta manera el desarrollo de este trabajo investigativo. Por lo tanto, se procuró un lenguaje asertivo mediante diferentes canales de comunicación, como correos electrónicos y consentimientos informados aportantes de seriedad y compromiso con la investigación.

En este mismo sentido, se guardó la identidad de los participantes, teniendo en cuenta la presencia de relatos sensibles en algunos de las actividades, debido a la naturaleza de la población, no se muestran sus rostros en las fotografías, tampoco sus nombres en las tomas de las respuestas de los talleres. Por consiguiente, para los fines del discurso académico se nombraron como participantes. Es importante también establecer que tanto la entidad donde se desarrolló esta investigación y los participantes estuvieron plenamente informadas, contando incluso con la firma de un convenio para su diseño y ejecución. Así, se pretendió que la investigación se desarrollara con transparencia en consecuencia con el fundamento ético mencionado anteriormente.

Figura 9

Esquema de proceso de análisis



Nota. Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

4.1 La literatura colombiana y su relación cercana con la historia reciente

El primer resultado se da en clave de esa relación cercana que se pudo evidenciar entre la literatura colombiana de las últimas seis décadas y la historia reciente colombiana y por ende también como un esfuerzo por aportar a los procesos de construcción de memoria histórica. Gran parte de esa literatura, al beber del relato de la guerra ha aportado la inclusión de nuevas voces y relatos, generando contrapeso al discurso de la historia oficial, la cual ha ocultado e invisibilizado situaciones atroces como violaciones, masacres, desapariciones y demás, sucedidas en el marco de la guerra. La literatura colombiana desde diferentes autores y estilos ha narrado estas situaciones a través de dramas, ficciones y poesías, que han permitido recordar, hacer memoria y honrar a las víctimas del conflicto armado, contribuyendo a esas demandas sociales por la verdad, la justicia y la reparación, demandas que han venido ganado mucha fuerza en el país, principalmente en los últimos veinte años.

Se evidenció que la producción literaria colombiana ha tenido una tendencia a moverse en el marco de los diferentes momentos en que ha transitado el conflicto armado interno como la violencia bipartidista, el surgimiento de las guerrillas, el narcotráfico, el sicariato, etc., coincidiendo con lo que sugiere Cárdenas (2018) quien recopila obras literarias colombianas entre los siglos XX y XXI empezando con la obra *Pax* (1907) de Lorenzo Marroquín y José María Rivas Groot en un contexto de guerra civil y finalizando con Héctor Abad Faciolince y su obra *Angosta* (2004), con las que demuestra una correlación entre esa realidad social del país y las narraciones literarias que van emergiendo en el marco del conflicto armado interno incrustado en nuestra historia reciente.

Tenemos que gran parte de la literatura colombiana, sobre todo la producida después de 1950, es influenciada por corrientes de pensamiento llegadas de Europa principalmente, que pusieron el holocausto en el debate público y que, en lugar de poner su mirada en el futuro, como lo hacía hasta entonces la idea de progreso, se pone en esos pasados cercanos, con los cuales se incorporan a las corrientes historiográficas como la historia reciente, nuevas herramientas como

los relatos colectivos e individuales, relatos que comienzan a aparecer en esas obras literarias y comienzan a tener otra lectura, otra perspectiva a la realidad del conflicto. Esa influencia de sucesos de la historia reciente de violencia en nuestra literatura es respaldada por lo planteado en una de las entrevistas a expertas donde se indica que:

De manera particular hay una tendencia dentro de la historia de la literatura colombiana que tiene que ver con la novela de la violencia y que esa novela de la violencia se sitúa sobre todo temporalmente a partir de 1948 cuando tiene lugar *El Bogotazo*, pero, que también tiene antecedentes con autores como Alfonso Lizarazo con una obra como *El día del odio*, que se considera dentro de esas producciones que se inspiran en esos hechos históricos violentos del país y que más adelante otros autores como por ejemplo Hernando Téllez va a ser un referente muy importante en relación con la narrativa de la violencia y de manera particular el cuento en un libro como *Cenizas para el viento*, da cuenta de esos hechos tan complejos y *Espuma y nada más* o *Lección de domingo* (EE1, febrero, 2023).

Así, la literatura bebió de esa historia reciente, la cual intenta construir nuevos relatos, interpelar esos pasados oficiales y volver a pensarlos (Franco y Levin, 2007). En otras palabras, trata de comprender el presente, esas dinámicas sociales, políticas y culturales del mundo que se habita, analizar las dinámicas de poder y resistencia, la perseverancia de la memoria, para la reflexión crítica del futuro. La parición de relatos como *La Casa Grande* de Álvaro Cepeda Samudio (1962), relatando múltiples miradas sobre una masacre (Las bananeras 1928), mostró la intención de interpelar un relato oficial, que niega este suceso, por ejemplo. Marca también una tendencia a la disputa, por eso que se desea recordar, la confrontación del relato oficial, la puja de la memoria que se vale del relato literario para redefinir lo acontecido. Tanto la literatura, la memoria y la historia reciente se entrelazan, se juntan para reescribir, para reinterpretar ese pasado.

Estas disputas de la memoria en los de relatos literarios es respaldada por una de las expertas entrevistadas quien argumenta que:

En el campo de disputas de la memoria, porque ese es un campo de disputa entre distintos poderes que quieren posicionar una versión y posicionar una idea de verdad frente a lo

acontecido, hay una atención muy interesante entre lo que se ha denominado las memorias subterráneas y memorias oficiales. Yo creo que la literatura ha hecho una introducción muy bonita y valiosa en Colombia a las memorias subterráneas, es decir a esas narrativas y relatos e historias y esas vidas que no han tenido voz, que han estado silenciadas, empiezan a emerger en el relato y se configuran también como a partir de distintas tramas, entonces uno encuentra el drama de los desplazados en una obra como *Multitud errante* de Laura Restrepo, donde nos pone de frente con esa realidad de aquellos quienes han sido desarraigados de sus territorios y que finalmente emprenden una búsqueda sin destino muy compleja, ahí hay un correlato de todo lo que hemos vivido como país en términos, por ejemplo, del desplazamiento y el desarraigo que ha causado la violencia y de lo que esto genera en la vida humana (EE1, febrero, 2023).

Lo que se muestra es que los diferentes autores se han preocupado o sensibilizado por narrar el tema de violencia, por narrar esos pasados abiertos e inconclusos de nuestra historia reciente desde diferentes estilos, conservando independencia en sus creaciones literarias y posibilitando a sus vez posturas críticas y sensibles por medio de historias que implican dramas y violencia y a la vez resistencia, valiéndose del recurso literario. El recurso literario o el uso de literatura impulsa procesos emocionales que pueden derivar en estrategias de autoprotección, lo que a su vez puede obligar al individuo a mirar de frente al dolor y a encontrar en ese enfrentamiento una satisfacción (Nussbaum, 1995).

Precisamente en el transcurso de la investigación me encontré con autores como Hernando Téllez que en su libro *Cenizas para el viento* (1950), por ejemplo, narra la violencia bipartidista de la segunda mitad del siglo XX, con esto ayuda a romper el silencio de una realidad cruenta y la interpela. Otro ejemplo sería Fernando Vallejo en su obra *la Virgen de los sicarios* (1992), en la cual narra como la entrada del narcotráfico al conflicto en la década de los 80, introduce milicias y los grupos paramilitares a las zonas urbanas, provocando que decenas de jóvenes en ciudades como Medellín comiencen a ser reclutados para una práctica cruenta conocida sicariato. Así, jóvenes entres los 12 y 20 años, se convertirían en los asesinos a sueldo de la mafia y Medellín se convertiría en la ciudad más peligrosa de Latinoamérica para ese entonces.

Algunos fragmentos de las anteriores obras, entre otras, fueron llevadas a la escuela con el objetivo de interpelar ese pasado cercano, violento y cruel, que ha afectado directamente a los estudiantes, pero muy pocas veces criticado a pesar de considerarse a menudo ellos mismos y sus familias víctimas del conflicto armado. Efectivamente al ser la historia reciente un campo emergente en la enseñanza de las ciencias sociales, más aún en la escuela colombiana, no es un asunto que ocupe mucho tiempo allí, pues el enfoque en hechos como la Segunda Guerra Mundial, para ejemplificar temas como la violación de derechos humanos en lugar de centrarse en acontecimientos de la historia reciente colombiana, como por ejemplo el drama del desplazamiento forzado en las zonas rurales de nuestro país a causa del enfrentamiento de grupos armados, obstaculizan los procesos de memoria pues no dan lugar a los relatos vividos presentes en muchos de los estudiantes.

Al respecto, la respuesta de una estudiante al interrogante en una de las planeaciones de clase, en la que se usó el texto de Hernando Téllez *Espuma y nada más* (1950) buscando entre otros asuntos, ejemplificar situaciones de violencia de la historia reciente de Colombia, con los cuales los y las alumnas pudiesen pensar en situaciones violentas del presente y propender a salidas más reflexivas y dialogadas indico: "mi abuelo me contaba cómo vivían con miedo en la finca, ya que la guerrilla y los paracos dormían ahí, si se daban cuenta de que ahí estaba la guerrilla, mataban a toda la familia sin ninguna piedad" (estudiante, PC1, septiembre 2022).

Lo anterior muestra como efectivamente la lectura estimula en la estudiante un testimonio vivo, que hace parte de esa historia reciente, dentro de un contexto definido, pero también introduce el dilema ético que trae implícito el conflicto, porque esa literatura y esa historia reciente emergen de un mismo contexto social, que los estudiantes reconocen. Así, por ejemplo, en esa misma clase otra estudiante manifiesta: "mientras escuché la historia recordaba cuando estuve en el Putumayo donde trabajé en una peluquería donde se atendían a malos y buenos porque iban policías, militares paracos y güerillos" (estudiante, PC1, septiembre 2022), otra persona manifiesta: "Pablo Escobar es mi ídolo" (estudiante, PC1, septiembre 2022). La frase de adulación por el mentado narcotraficante, evidencia el poco trabajo que se hace de ese pasado reciente en la escuela, las prácticas violentas naturalizadas y justificadas obedecen a la poca atención de la memoria en la escuela.

A este punto se expone que existe una relación cercana entre nuestra historia reciente colombiana y la literatura producida en esos contextos de conflicto armado. Esos mismos que los alumnos conocen y padecen, los cuales se dibujan en esa literatura, que, al ser llevada al aula, favorecen los procesos de memoria y enseñanza de la historia reciente, porque muchas veces los estudiantes han vivido hechos similares a los que se narran allí y ven en los personajes ficticios de dichas narraciones, el reflejo de sus amigos, de su familia y reconocen que por medio de ellas se ha denunciado la realidad violenta del país.

4.2 De la ficción a la realidad: la literatura como instrumento de aprendizaje en las ciencias sociales para explorar la historia reciente colombiana

A partir de la literatura que fue llevada a la escuela para la enseñanza de la historia reciente colombiana, orientada con la didáctica socio crítica de Wolfgang Klafki, se observó la complejidad que encierra el ejercicio de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, debido principalmente al sin número de experiencias del ambiente social y que llegan allí por medio de los estudiantes. Se pudo dimensionar, además, por medio del lenguaje literario, el contexto hostil en el que se desenvuelve la vida de muchos de los estudiantes a consecuencia del conflicto armado, se logró también, generar empatía en muchos de ellos frente a sucesos violentos de nuestra historia reciente y el surgimiento de posturas críticas frente a los mismos. La literatura como ventana para la revisión de esa historia reciente traumática posibilitó la discusión de determinados sucesos históricos, hacerles preguntas, redibujarlos desde miradas menos tensas y con un alto grado de sensibilidad.

Según Pagès, (2009), existe una complejidad en la enseñanza de las ciencias sociales y particularmente de la historia en la escuela, debido a la confrontación de las múltiples experiencias de la sociedad que llegan al aula de clase a través de los estudiantes. Esto se hizo evidente en la mayoría de los ejercicios con los textos literarios que se propusieron, pues de ellos brotaron múltiples voces, múltiples relatos acerca de lo que se vive en sus contextos, sus creencias, sus posturas políticas, esas diferentes formas de percibir la realidad e incluso surgieron algunas denuncias.

Así, por medio de las planeaciones de clase intencionadas a una formación desde la autodeterminación, desde la solidaridad, incentivando el despertar de esa confianza en sí mismos (Klafki, 1986), se logró que los y las estudiantes pudiesen encontrarse con su contexto hostil, interpelarlo, y aunque el pesimismo frente a la posible resolución de situaciones complejas, como la violencia asociada al tráfico de drogas en los barrios, se mostró fuertemente instaurado en el imaginario colectivo, la mayoría manifestaron la necesidad de generar un cambio, es decir, la mayoría no se resigna, no se entrega ante ese panorama oscuro que se les presenta la mayor parte del tiempo en un país de escasas oportunidades.

A propósito de lo anterior, en una de las sesiones se propone a estudiantes la escucha de un fragmento de la novela *El olvido que seremos* (2006) y posteriormente se les pide hacer un ejercicio escritural, una carta de condolencia para alguien que acaba de perder un ser querido en un escenario de violencia, con lo que se buscaba generar empatía y crítica frente al asesinato de líderes sociales en nuestro país, visto este como un flagelo de nuestra historia reciente a consecuencia del conflicto armado, pero también de nuestro presente, esto teniendo en cuenta precisamente que el autor narra el momento en que su padre, un líder político y defensor de derechos humanos, es asesinado por sicarios al servicio de la mafia en el centro de la ciudad de Medellín a finales de la década de los 80. El relato ficticio aunque basado en hechos reales interpeló directamente el contexto de algunos estudiantes, los puso incómodos, aunque esa no haya sido la intención de la actividad, abrió el debate sobre un escenario de violencia en el que muchos habitan y del cual no han elegido ser parte en muchas ocasiones, así, se mostró en algunos de sus escritos: "hoy solo quedan sus palabras, la recordaremos por siempre con razón y el corazón, la joven que pudo ser y no fue porque otros no la dejaron ser"(estudiante, PC5, febrero 2023), "espero me recuerden por lo bueno y por mi sonrisa y si fui malo es porque necesitaba el beneficio" (estudiante, PC5, febrero 2023). Además, en un diario pedagógico se encontró:

Mientras el audio se reproduce, un grupo de estudiantes abandona el aula, más adelante le pregunto al maestro cooperador la causa y me dice: "es que muchos de ellos han sido víctimas de esa violencia, muchos de ellos han sido instrumentalizados o sus amigos o sus familiares y se sienten abrumados con el tema" (Mancipe Silva, DPE12, febrero, 2023).

Desde sus diferentes ramas, las ciencias sociales ayudan a la comprensión del mundo a entender su funcionamiento, por lo que enseñar ciencias sociales reviste pensarse en esa cuestión social que contiene múltiples problemáticas, reflexionar acerca de cada uno de los contextos en donde se da ese acto educativo. Así que circunstancias como las experimentadas con los estudiantes, interpelan al maestro, aquel debería ser capaz de orientar ese saber social y aprovechar esa relación directa con la sociedad y el vínculo con esas representaciones políticas (Thornton, como se cita Pagès, 2009) para posicionar posturas éticas en los y las estudiantes frente a la defensa de la vida. El maestro de ciencias sociales no es un aleccionador moral, tampoco un psicólogo, pero sí un orientador, un estimulador del pensamiento crítico en sus estudiantes, quien puede incitar la reflexión de ese accionar, la cuestión de por qué hacemos lo que hacemos, por qué nos pasa lo que nos pasa, debe ayudar a interpelar ese contexto y posicionar en los y las estudiantes aspectos que les permita creer que son capaces de proponer y transformarlo y rechazar actos que destruyen la vida y el tejido social porque como sugiere Pagès, (2009) la enseñanza de las ciencias sociales se debe ver como esa acción escolar particular, que es el resultado de esas dinámicas sociales.

Los ejercicios literarios orientados al aprendizaje del saber social evidenciaron lo tensionante que es el campo, porque en él se debaten aspectos políticos, económicos y culturales de nuestra sociedad. La literatura constituye un medio valiosísimo, aunque muy poco explorado, para el aprendizaje de ese pasado reciente traumático, cuyas consecuencias aún están vivas en algunos de los estudiantes participantes en esta investigación. Por lo tanto, la literatura como estrategia para la enseñanza de la historia reciente es requerida como un medio, entre muchos otros, para combatir eso que Pagès (2009) sugiere como una de las principales falencias de la enseñanza de las ciencias sociales hoy por hoy: la falta de interés a causa de las toneladas de información circulante y que se intensifica por el reiterado uso de métodos tradicionales los cuales generan poca participación en los y las estudiantes.

Complementar esa visión disciplinar de la historia, ciertamente rígida, con el lenguaje literario permitió alto grado de empatía en los y las estudiantes, por medio de las obras que fueron llevadas al aula de clase, teniendo en cuenta que como lo sugiere Nussbaum (1995) “la historia se limita a consignar los hechos concretos, aunque no representen una posibilidad general para la vida

humana. La literatura se centra en lo posible, invitando al lector a hacerse preguntas sobre sí mismo” (p.44) y también sobre los otros. Así, los textos literarios permitieron generar en ellos empatía y reflexionar sobre el contexto de guerra, y también promovieron el surgimiento espontáneo de testimonios relacionados con el conflicto armado que estaban presentes en muchos de ellos.

La imaginación narrativa de la que nos habla Nussbaum (1995), permitió a los estudiantes conectar con algunos sucesos de nuestra historia reciente, despertar ese sentido crítico, sensible y empático frente a lo que narraban las líneas que se les presentaban porque, aunque se les presenten vidas humanas concretas, solo se muestra una parte, lo que invita a imaginar más sobre ellas (Nussbaum, 1995). La lectura de las obras literarias o de los fragmentos relacionadas a ciertos hechos traumáticos, permitió traerlos a la conversación integrándose con emociones, con empatía y de alguna manera estimulando su aprendizaje, porque se manifestaba en algunos la necesidad de querer saber más acerca del suceso en cuestión, o ampliar la información con sus propias historias, lo que resultó acertado para sus procesos de formación, porque como nos indica Rosenblatt (2002) si el alumno expresa esa libertad y está ansioso de expresar lo que siente, es un signo saludable, luego podrá adquirir hábitos mentales que lo acerquen al juicio crítico y a la comprensión ética y social.

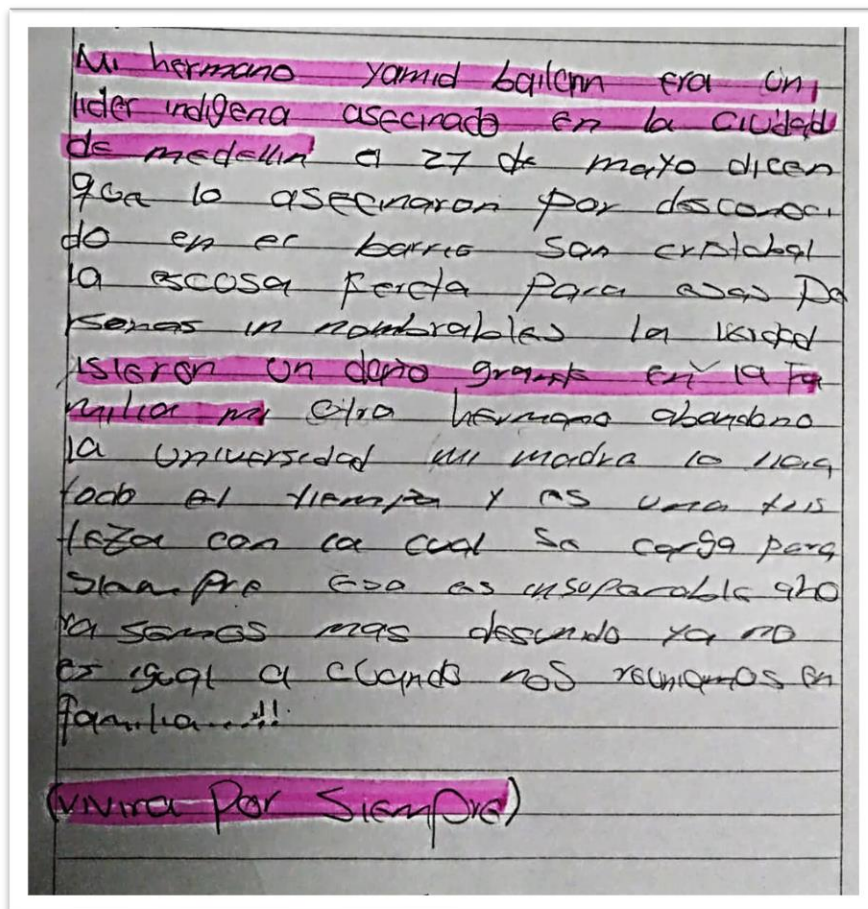
La imaginación en contextos hostiles es subversiva, en cuanto permite desacomodar el mundo presentado racionalmente y mostrarlo de otras maneras advierte Nussbaum (1995) recurriendo a *Tiempos Difíciles* de Dickens. El personaje del señor Gradgrind quien se cerciora que sus hijos sean lo más racional posible, intenta desaparecer su imaginación para desaparecer el sentimiento, el sentir es lo subversivo porque permite dar otros sentidos y Nussbaum (1995) defiende la tesis de Dickens, porque cree necesario nuevas manera de imaginar el mundo apostándole a la contribución moral y política de la novela literaria y fue un poco de esto lo que se vivió en el aula de clase, la compasión por ese drama humano y el cuestionamiento de lo ocurrido incitado por la narración.

Siguiendo con Nussbaum (1995) respaldada por Dickens argumenta que nunca se conocerá el sentimiento genuino mientras se lee, pero tenemos la opción de hacer una interpretación

generosa o mezquina, lo cual remite a una condición humana, porque ante todo cuando hacemos la lectura de una narración estamos ante hombres y mujeres que se nos parecen, somos testigos de su vida y de sus sentimientos, vemos personajes que comparten problemas y soluciones, cada quien desde sus recursos y su propia historia.

Ilustración 1

Carta de estudiante



Nota. Fuente: Elaboración propia. Registro fotográfico PC5, febrero 2023.

A propósito de lo anterior dos expertas entrevistadas sugirieron lo siguiente:

Yo creo que deben ser estos propósitos por lo que se aborda la literatura, eso que le aporta a la vida de los estudiantes, porque hay unas tendencias en la enseñanza de la literatura que se han enfocado en asuntos de orden historicistas y periodizaciones de historias de autores de biografías, pero que no se adentran realmente en todo lo que tiene que ver en lo que una

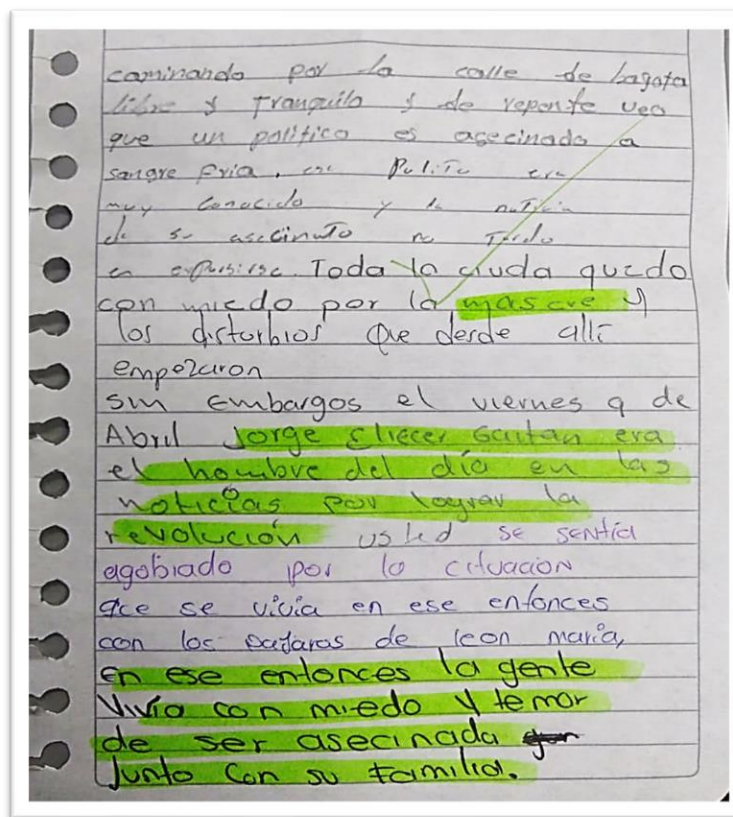
obra puede proporcionar desde el punto de vista interpretativo, desde los aportes que puede hacer a la comprensión de esa dimensión humana en términos, por ejemplo, de sus ambigüedades, de sus oscuridades pero también de sus bellezas, la literatura es una posibilidad de confrontación (EE3, febrero, 2023).

“Yo creo que la literatura es una posibilidad de, o la literatura es un escenario privilegiado, porque permite acercarnos por medio de relatos a asuntos que ya sucedieron, por ejemplo a ese pasado a las vidas de otras personas, a la vida o a las vivencias de otros sujetos que pueden ser ficticios, de hecho pues siempre una obra literaria parte de un personaje ficticio que puede ser basado en la realidad, pero sigue siendo una ficción, entonces, pero esa posibilidad como lectores nos permiten incrustarnos en eso, en esas experiencias en esas formas de vivir esos sucesos e interpretaciones que se hacen como en sí de ese pasado, de lo que ha ocurrido con los sujetos, con comunidades en momentos y en periodos particulares de la historia” (EE1, febrero, 2023).

En este mismo sentido, en una de las clases en la cual se pretendía explorar el suceso conocido como el Bogotazo, y el origen de la violencia política en Colombia, se compartió con los alumnos algunos fragmentos del texto *Cóndores no se entierran todos los días* (1972) de Gustavo Álvarez Gardeazabal, ambientado en el periodo denominado de “la violencia política”, la lucha entre liberales y conservadores, y un fragmento del texto autobiográfico de Gabriel García Márquez, *Vivir para Contarla* (2002), en el cual el autor narra desde su propia experiencia de vida El Bogotazo. Estos dos textos, cada uno narrado desde un estilo diferente, permitieron acercarse a este acontecimiento relevante de nuestra historia reciente despertando la imaginación y la reflexión de los estudiantes. A los estudiantes se les propuso la actividad de cadáver exquisito (un cuento colectivo) en el cual el tema central fue el Bogotazo y debían narrar ese día como si ellos hubiesen presenciado el suceso (ver ilustración 2).

Ilustración 2

Cuento colectivo



Nota. Fuente: Elaboración propia. Registro fotográfico PC2, septiembre 2022.

Nuevamente la pertinencia del uso de textos literarios para la enseñanza de la historia reciente radicó en que se pudo abrir los sentidos de los y las estudiantes, hacer un poco de memoria y fijar su atención en una realidad compleja que a veces se nos pierde como sugiere Garzón (2013), en ese afán de lo cotidiano. El hacer memoria como el caso de la estudiante, recordando ese hecho trágico de su hermano, (Ilustración 1) es algo muy valioso que se logró por medio del uso de literatura, porque permite mostrar de algún modo relatos colectivos e individuales confrontado con la otredad. Así, expresado igualmente por Nussbaum (1995), recurriendo a Tiempos difíciles de Dickens, en el cual precisa que “La voz narrativa apela al lector: “¡Querido lector! De ti y de mí depende que en nuestros respectivos campos de acción sucedan o no cosas similares (p.77). En este mismo sentido Vásquez et al, (2018) afirman que

La literatura se reafirma como el registro de un escenario de conflicto armado interno que integra los relatos personales y colectivos, pero también es una recreación del salto de una memoria individual al momento social de la memoria, con el objeto de alcanzar una verdad que cree fronteras éticas, personales, sociales, políticas y en ese camino, lazos de entendimiento de la otredad, de lo distinto, del contrario. Como se mencionó, lazos de perdón, que de manera definitiva sean el canto a un "nunca más" (p.44).

Ahora bien, para que esa literatura resulte una estrategia importante y efectiva para la enseñanza de la historia reciente, se evidenció que el maestro debe hacer una selección previa de las obras o los fragmentos a proponer, debe leerlas y tratar de ser sensible ante ese relato, de lo contrario no podrá contagiar a sus estudiantes, debe considerar también el tiempo y tener un reconocimiento del contexto donde se trabajan dichos textos, porque de ello depende el alcance de los objetivos propuestos para la clase, en adición, deberá contemplar los medios disponibles y el nivel de comprensión lectora de los y las estudiantes.

Lo anterior, porque en la práctica se evidenciaron tanto aciertos como desaciertos, debido a la extensión o complejidad de algunos textos, por ejemplo, en algunas clases el tiempo no fue suficiente, pero es de destacar que el conocimiento previo de los textos, su adecuada selección, la apropiación y la sensibilidad hacia ellos, permitió que los alumnos pudieran responder la mayoría de las veces a los objetivos de la clase, sin extrapolarse demasiado del tema. Esto se evidencia en algunas intervenciones de los estudiantes, de lo consignado en las reflexiones de los diarios pedagógicos y de la opinión de los entrevistados: “no entiendo ni chimba⁵” (estudiante, DPE6, septiembre 2022), “Profe al principio no me gustó ese tema de la literatura y la historia, porque es algo aburridor, pero el cuento que chimba⁶” (estudiante, DPE2, septiembre 2022).

Estudiantes se muestran indiferentes al trabajo con la literatura, les da pereza, insinúan, responden muy bien a los estímulos con imágenes, esos los motiva un poco más y les permite de algún modo comprender lo que se encuentra en los textos. Los estudiantes

⁵ En este contexto esta palabra hace referencia a no entender nada en absoluto sobre un tema en específico.

⁶ En este contexto esta palabra se usa para expresar lo interesante, agradable, entretenido que resulta algo en concreto.

necesitan un contexto bien determinado que oriente sus lecturas, puesto que argumentan no entender la complejidad de los textos (Mancipe Silva, DPE8, noviembre, 2022).

Si el maestro no ha apropiado esa lectura puede llevar los textos que quiera y seguramente no va a conectar a sus estudiantes con ello, entonces yo creo que debe haber una sensibilidad muy importante en ese maestro de cualquier área, o esa persona que dicta un taller, no tiene que ser un maestro, cualquier persona que quiera utilizar, que quiera apoyarse en una obra literaria para generar unos diálogos, unas conversaciones, unos aprendizajes, unas reflexiones, no sé, a partir del texto literario, qué es el propósito que el maestro tiene ahí y de qué manera también ese maestro ha elegido ese texto, o sea, por qué lo eligió (EE1, febrero, 2023).

En definitiva, en la elaboración una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente mediada por la literatura se deben tener presentes aspectos relacionados principalmente con el conocimiento de los relatos literarios, su contexto y su trasfondo histórico. Pues al estar nuestra historia reciente en un escenario de múltiples violencias esta ofrece una posibilidad de conocer, sentir y reflexionar sobre eso que no queremos que se repita, explorar el drama de lo humano en el flagelo de la guerra. Así, el uso de esa imaginación narrativa, es valioso en cuanto resulta un “ingrediente esencial de una postura ética que nos insta a interesarnos en el bienestar de personas cuyas vidas están tan distantes de la nuestra” (Nussbaum,1995, p.23).

4.3 La palabra como camino hacia una cultura de paz

Por último, otro resultado a considerar fue el aporte hecho por la estrategia pedagógica mediada por la literatura para la enseñanza de la historia reciente, llevada a la escuela como aporte a la construcción de una cultura de paz. En el caso de esta investigación el aporte más valioso se evidenció en las diferentes sesiones de clase, mediante el surgir de la conversación, en ese detonar de la palabra, que facilitó ese querer contar lo que pasa, lo que se piensa y se siente, por medio del diálogo y la escritura, porque de alguna manera los y las estudiantes reconocieron en algunos personajes literarios a gente como ellos o como sus familiares y amigos más cercanos en sus diferentes contextos. Así, la apertura al diálogo y, por lo tanto, el rompimiento del silencio frente

a lo que sucede en sus contextos hostiles, fue profundamente valioso si se considera que para cualquier proceso de índole social en el cual se pretenda consolidar un proyecto de paz, esto marca el primer paso.

Las obras literarias o los fragmentos utilizados activaron en los participantes el deseo de interpelar ese contexto violento, identificar patrones y desnaturalizar prácticas violentas, las cuales ellos mismos reconocen como un obstáculo para la construcción de una cultura de paz. Manifestaron, además, conocer que el alcance de paz no solo es dejar las armas o la ausencia de guerra, sino que requiere de garantías como contar con empleo, educación, que se debe hablar de los conflictos, de las violencias. En ese sentido, un estudiante manifestó: “no solamente se agrede con armas, se agrede también con la boca, no solamente físicamente lo agreden a uno” (GF, participante 1, febrero 2023), además, se evidenció la necesidad de reconstruir la confianza en las instituciones del Estado, especialmente en la policía y que también se necesita el acceso a la cultura, porque eso permite ampliar el horizonte del mundo. En adición, reconocieron que el alcance de una paz absoluta es un imposible, una utopía, pero al mismo tiempo reconocieron que la construcción de acuerdos nos puede permitir estar mejor en sociedad.

Lo anterior lo pudimos evidenciar en algunas de las respuestas de los participantes en el grupo focal, en el cual se les interpeló sobre el concepto de cultura de paz, ¿que entendían? o si en Colombia tenemos o podemos llegar a tener una cultura de paz, muchos de ellos basados en las actividades elaboradas con base la estrategia pedagógica plantearon el tema del flagelo del paramilitarismo en los barrios de Medellín y en Antioquia, también el asesinato de líderes sociales en todo el país, algunos se mostraron muy pesimistas y otros más optimistas, pero sin desconocer las dificultades del contexto:

Profe yo creo que eso es imposible. No, porque es que todo mundo no está de acuerdo con las mismas leyes, por ejemplo, si uno, si los grupos al margen de la ley le dejan la seguridad digamos al ejército y a la policía entonces la gente no les van a hacer caso, por ejemplo en Urabá cada quien hace lo que quiere, pero cuando hay policía no les importa, pero cuando llegan los paramilitares ya es otra cosa, porque no voy a decir, si yo la cago este otro man va a venir, más respeto a esa gente que a la policía” (GF, participante 7, febrero,2023).

Yo digo que el contexto de paz de manera utópica que todo mundo ceda para lograrlo es algo bastante imposible, porque no todo el mundo va a pensar lo mismo, pero sí se puede hacer como un ambiente en el que todos puedan vivir mejor, un ambiente en el que todos tengan más garantías, de que el Estado se preocupe más por el bienestar de la comunidad y no por ... (inteligible) (GF, participante 6, febrero, 2023).

Así, el desafío de la construcción de una cultura de paz, visto como aquello que requiere el propiciar hábitos que medien las interacciones humanas en la sociedad, con base en principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, los cuales rechacen cualquier forma violenta de dirimir los conflictos (UNESCO, 2011), se vieron evidenciados en la empatía despertada por parte de los y las estudiantes hacia los sucesos analizados de una historia reciente marcada por un conflicto armado. Muchos estudiantes manifestaron darse cuenta que el conflicto los alcanza y los pone en situaciones adversas, pero que de algún modo debemos tratar de privilegiar el diálogo, por ejemplo, en la actividad con el cuento *Espuma y nada más* un estudiante responde ante el cuestionamiento de cuál sería su posición frente a la situación que afrontaba el personaje principal, a lo que indicaron: "actuar con rabia, venganza y violencia no es realmente lo que corre por mis venas, me gusta tener la conciencia limpia" (estudiante, PC1, septiembre 2022), además en la misma actividad muchos estudiantes resaltaron como su frase preferida del cuento "yo soy un revolucionario más no un asesino" (estudiantes, PC1, septiembre 2022), es decir exhortaron la obligación ética de recurrir a acciones no violentas para dirimir los conflictos en procura de la vida.

Los y las estudiantes manifestaron que alcanzar la paz no es un reto fácil, pero tampoco imposible, por lo que el reto mayor es ponernos de acuerdo para comenzar a transformar una cultura de guerra por una de paz, abrazando la posibilidad de inventar nuevas y mejores formas de relacionarnos dentro de un sistema cultural dinámico, en donde, tanto la paz como la guerra provienen de la cultura y por lo tanto todos los comportamientos humanos pueden ser transformados por la educación (Fisas, 2011).

Una de las expertas entrevistadas concuerda con lo anterior, desde la perspectiva de que el reconocimiento de esa naturaleza histórica de la guerra y de la violencia por parte de los y las

estudiantes, se puede lograr en el aula de clase a través de un relato ficticio, o con otros medios, que puntualice ciertos hechos históricos, y nos permita reflexionarlos y tomar parte en ellos, para transformar la historia en procura de la paz, argumentado que:

En la conciencia histórica de lo que nos ha pasado, en la conciencia histórica de que la historia se construye, que no está dada, que no es un designio, que la construimos los seres humanos, pues entonces desde ahí podemos cambiar la historia y eso me parece a mí que es algo fabuloso, que un chico o una chica que se asuman como actores fundamentales de la historia les va a permitir entender que en sus manos está la posibilidad de cambiar lo que ha sido una historia de dolor, de guerra, de muerte y pensarnos entonces en construir una sociedad más justa y equitativa o sea apuntar a construir la paz (EE1, febrero, 2023).

Esos contextos de guerra y de violencia que poseen una carga histórica, que no se han dado de la nada, tienen la necesidad de ser repensados en las aulas de clase de manera crítica, entonces la estrategia pedagógica medida por textos literarios o algunos de sus fragmentos acercaron a los y las estudiantes a esos acontecimientos históricos, ayudó a quitarles el velo de lo cotidiano y a dar cuenta de la implicación de aquellos en el presente y el futuro. Los y las estudiantes exploraron por ejemplo en el texto de Fernando Vallejo *La virgen de los sicarios* la influencia negativa del narcotráfico en los jóvenes de los barrios de Medellín. Así, al pedirles realizar un cuento sobre un día cotidiano en la Medellín actual se pudo evidenciar en sus relatos de forma clara esos contextos de violencias y que la mayoría ya han normalizado.

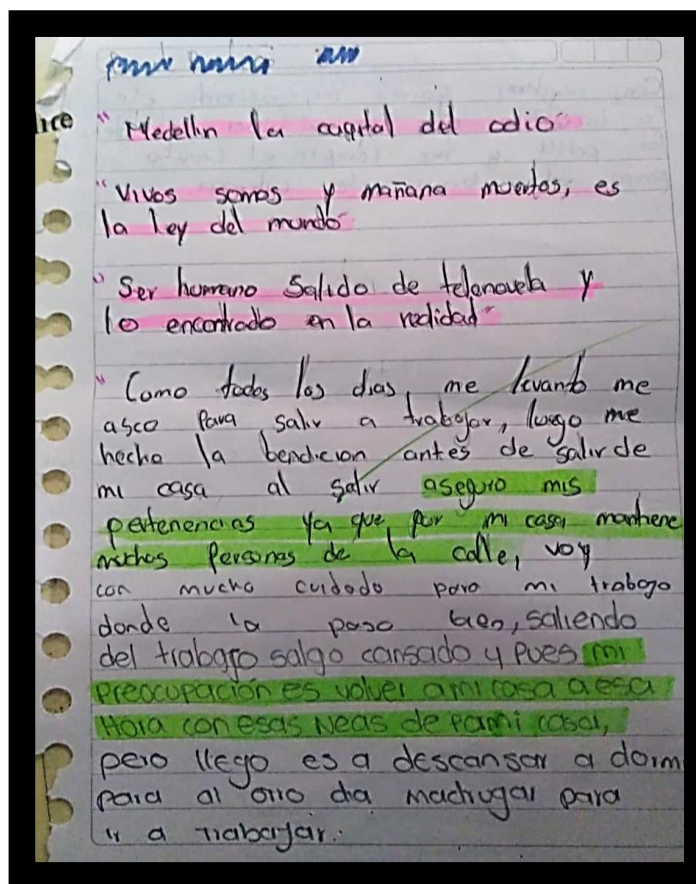
Luego al hacer el análisis de esos textos creados con su lenguaje cotidiano en el grupo focal, por ellos mismos, muchos reconocieron que no es normal el paramilitarismo o que le cobren vacunas a las personas en los barrios, todo eso que eso ha sido una herencia del narcotráfico, manifestaron algunos, y debe ser cambiado, porque los jóvenes ya quieren hacer otras cosas. Así, se les presentaron algunas frases de sus cuentos para que ellos indicaran a que se referían. Un primer fragmento fue: “soplo solo y cuando estoy descuadrado y sin plata me tiró a cobrarlo a desalojar las chuchitas para comprar el punto” (Fragmento cuento alumno PC4, noviembre 2022) a lo que respondieron que: “el punto es el tusi⁷ y cobrarla es ir a robar. (GF, participante 6,

⁷ Nombre que recibe un narcótico muy popular en el contexto local.

febrero,2023), otro estudiante agrega: “en una clase estuvimos hablando mucho de eso, eso es parlache, el lenguaje que creamos nosotros acá después de la violencia que hubo de Pablo Escobar, esas eran las claves para comunicarse entre bandas. (GF, participante 7, febrero,2023)

Ilustración 3

Cuento: *Un día cotidiano en Medellín*



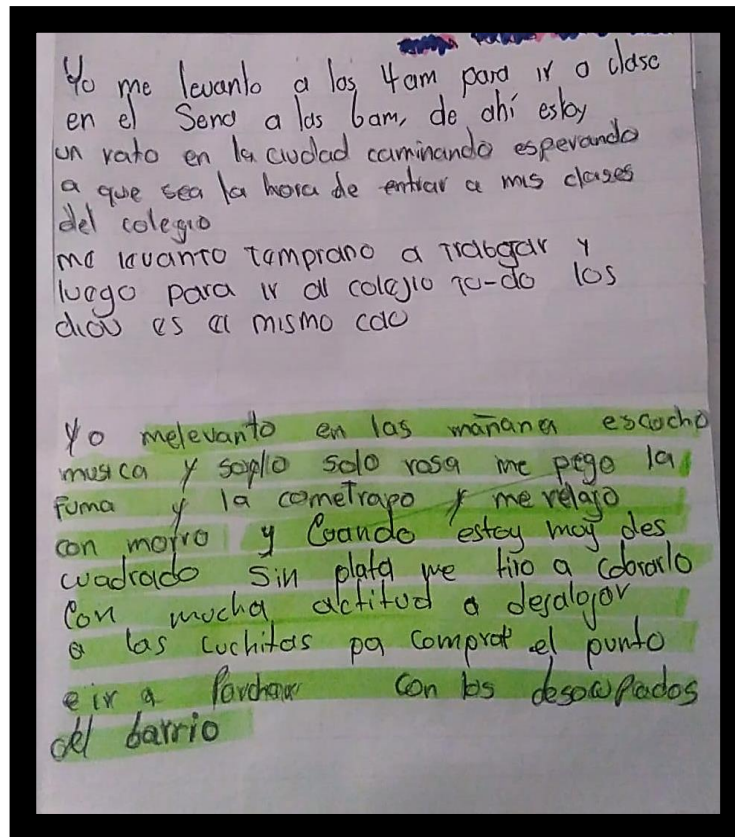
Nota. Fuente: Elaboración propia. Registro fotográfico PC4, noviembre 2022.

Lo anterior muestra lo valioso que es el aporte que han hecho y que pueden seguir haciendo las estrategias pedagógicas mediadas por la literatura en pro de la construcción de paz desde las escuelas. Los textos literarios llevados al aula de clase con el propósito de interpelar la guerra, aportaron en la generación de conciencia, de empatía, lo que aporta a los procesos de construcción de memoria social, colectiva, ayuda a la vigencia y a enriquecer esa demanda por la verdad y la

justicia indispensables para la construcción de una paz estable y duradera. Así lo sustenta una de las entrevistas a las expertas:

Ilustración 4

Cuento: *Un día cotidiano en Medellín 2*



Nota. Fuente: Elaboración propia. Registro fotográfico PC4, noviembre 2022.

En su relación intrínseca con la historia la literatura permite acodar en esa pregunta ontológica por el ser, por la conciencia de lo humano, por lo social. La literatura permite de algún modo dar voz a esos que no la tienen, permite contar eso espantoso que ha sucedido en un contexto de guerra, no olvidarlo, saber qué fue lo que pasó, la verdad, esto permite generar procesos de cambio social, preguntarnos por aquello que no se debe volver a repetir. Si bien la función de la literatura no es hacernos más buenos o malos, si permite

el cuestionamiento de aquellos hecho atroces experimentados durante la guerra, nos puede ayudar a construir la paz (EE1, febrero, 2023).

La narración de diversas situaciones de violencia en los textos literarios trabajados en clase motivó en las y los estudiantes manifestaciones en torno al respeto a la vida por encima de todo y a la dignidad de las personas. Reconocieron en esas historias ficticias la necesidad que tienen los individuos de gozar de la soberanía de los territorios, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente, como garantía de supervivencia de las generaciones venideras, la diversidad cultural y en general la exhortación de principios de tolerancia y justicia (ONU,2010). A lo que una de las expertas entrevistadas adhieren:

Sin ser su función principal, la literatura producida en los últimos sesenta años en nuestro país, ha posibilitado la inclusión de voces apagadas, perdidas, de historias que no se fuesen conocido de otro modo. La literatura como narrativa está vinculada con esos procesos de memoria ha aportado a la verdad y a la justicia claves para la construcción de una cultura de paz. (EE3, febrero, 2023).

Por lo tanto, fue notorio que la reflexión emergente de la estrategia pedagógica mediada por la literatura resultó valiosa para la construcción de cultura de paz desde la escuela considerando el hecho de que el proyecto de cultura de paz estimulado desde esa educación para la paz debe ejecutarse de una manera creativa teniendo como base los derechos humanos (Izquierdo, 2007). Las obras literarias o los fragmentos de ellas pusieron en escena o permitieron imaginar esos contextos complicados, hacer memoria, volver a reivindicar esos asuntos históricos desde otras perspectivas, conocer nuevas voces, permitió en los y las estudiantes visualizar la paz como un derecho complejo, y que, por lo tanto, requiere contemplar asuntos que tienen que ver con el buen vivir de las personas, requiere un movimiento, necesita construirse en acciones conjuntas, entender que la paz no consiste estar en un estado de quietud, de soledad o de silencio sino que es un proceso dinámico en el que todos y todas podemos y debemos ser actores.

5. Conclusiones

Considero que uno de los mayores retos de los y las maestras en la actualidad tienen que ver con la lucha contra el apagamiento del deseo en ellos y en sus estudiantes, el deseo por comprender lo desconocido, por la reflexión profunda y respetuosa del mundo que se habita, por no dejar morir esa ambición por el querer dejarse sorprender, es decir, interrumpir el sosiego provocado por el exceso de brillo de la sociedad del espectáculo (Debord, 1967), recurriendo a Borges, recordar que el mundo es esencialmente inexplicable para repetirnos lo menos posible, en procura por buscar y crear permanentemente nuevas y mejores formas de aprender y de enseñar.

Así, el deseo por indagar en una estrategia pedagógica para la enseñanza de la historia reciente a través de relatos literarios, nace de una curiosidad personal, de un gusto personal, de unas simpatías. Simpatías que considero son las que al fin y al cabo guían la mayoría de veces nuestras acciones; sin embargo, el propósito de que con esta se pudiese contribuir a la construcción de una cultura de paz desde la escuela, advierte una necesidad colectiva que tenemos como país, para dejar atrás de una manera sensible, empática, crítica y responsable tantos y tantos años de guerra.

Inicialmente, comprender que la relación cercana de la literatura colombiana con la historia reciente y su gran potencial para la enseñanza de la misma en la escuela (y en este caso específico, la clase de ciencias sociales), presenta una gama exquisita y abundante de estilos que permiten presentar por medio de sus líneas los diferentes rasgos de la guerra, permiten dar un matiz más profundo, crítico y empático a hechos dolorosos de nuestra historia reciente, dar cuenta de ellos y con ello generar resistencia al olvido, descubriendo y reescribiendo relatos que emergen de voces ocultas.

Otro aspecto a resaltar es que entrelazar la historia reciente, la literatura y la memoria resultó algo valioso para trabajar con los y las estudiantes de la EEE, porque su especial contexto asociado a múltiples situaciones de violencia, muchas de ellas heredadas del conflicto armado, hace incómodo los acercamientos a ciertos asuntos, porque muchos son víctimas y aborrecen reconocerse como tal, porque han naturalizado un contexto hostil y porque muchos han aprendido

a vivir de esas mismas violencias, pero a medida que se logró mirar los contextos desde la confianza y el respeto, emergieron de ellos sus propias historias, e incluso algunos se atrevieron a decir y escribir que lo que muchos hacen para vivir no está bien, sin embargo, lo identifican como parte de un entramado social complejo. Así que, leerse e identificarse con otras personas, hace que nazca la intención por ocuparse de su propia historia, de nuestra historia, de mirarse hacia adentro y quitarle el velo de lo cotidiano a la guerra para poder enunciarla y denunciarla.

Así, abordar nuestra historia reciente con una postura crítica, con sensibilidad y con empatía, es apostar por apreciarla y reconocer en ella el devenir de los contextos donde se enseña y se aprende. Por eso, el trabajo con los estudiantes, en especial si son víctimas directas, debe considerar el alejamiento de las etiquetas y brindar confianza para que se dé la conversación. En este sentido, varios de los fragmentos literarios precisamente sirvieron para romper el hielo y para hablar de lo que no se quería hablar. Romper la rigidez de la enseñanza de la historia, quitar la fecha y el dato del centro para poner el hecho y su significado, no resulta algo fácil, pero una vez se logra, en este caso usando el recurso literario, dio paso a la reflexión, al interés, a las preguntas, a la imaginación, a pensar que pudo ser diferente, con esto también se impulsó a la exploración del drama humano, a la compasión y la generación de posturas éticas que finalmente aportan a la construcción de un país en paz.

Por otro lado, las actividades trabajadas en la estrategia pedagógica constituyeron un aporte valioso al reto de la enseñanza de las ciencias sociales de abrirse nuevos caminos, puesto que dio la posibilidad a los estudiantes de confrontarse con ellos mismos y con sus contextos, pero no solo lo fue para los estudiantes, también lo fue para mí. Tuve que abrir mis sentidos, ser sensible y cuidadoso con lo que escuchaba, veía y leía, tuve que ser razonable con mis pretensiones y adecuarme a las necesidades percibidas y emergentes en cada una de las sesiones, bajar la velocidad, acelerar y detenerme también cuando el testimonio de una historia reciente y cruel emergía de algún estudiante, para escucharle, porque eso es precisamente lo que permite el salto de una memoria individual a una colectiva.

Siguiendo con lo anterior, el poner la palabra a circular, el poner el relato del otro a mi alcance para su reflexión, permite desnaturalizar prácticas violentas heredadas de una cultura de

guerra, reconocer que todo puede ser transformado y que pensar en la construcción de una cultura de paz por medio de una educación para la paz, necesita una amplitud de saberes que involucra maneras creativas de abordar los diferentes contextos. Contextos que como el caso de la EEE evidenció en sus estudiantes, en sus expresiones y en sus testimonios la necesidad urgente de trabajar la historia de la guerra, y de todo lo que de ella se ha desprendido, entender el devenir de sus incertidumbres y de un pesimismo heredado, no como un proceso psicológico, sino como uno emancipatorio que les permita reconocer que nada es permanente y que ellos son actores de sus contextos, que el aparato cultural los llevó hasta allí y les provee de situaciones adversas, pero ellos son capaces de transformarlas. Así, un contexto como el de la EEE, que es similar a muchos en nuestro país, debe procurar dejar de mirar hacia afuera, debemos darle prioridad a la construcción de una nación en paz, lo cual nos debería ocupar la mayor parte del tiempo y no solo en las clases de ciencias sociales.

En adición, como maestro en formación, el reconocer que hay situaciones adversas, oscuras, como por ejemplo, salir de una sesión de clases, en la cual el tema central fue la paz, y de repente observar como tus estudiantes se agreden a golpes, o se amenazan, te hace sopesar el hecho que el aprendizaje no es algo instantáneo, y menos cuando se trata de cambiar prácticas naturalizadas culturalmente y entender que tal vez las repercusiones positivas de tu quehacer muy pocas veces estarán a nuestra vista, pero seguramente tendrán espacio de emerger en algún momento, en algún otro espacio, por lo cual se debe seguir enseñando el valor de la palabra, se debe seguir democratizando el conocimiento, para que los y las estudiantes tengan cada vez más nuevas herramientas para dirimir sus diferencias, ellos las están esperando, pero esto no es un proceso de unas sesiones, es un proceso de mucho tiempo.

Finalmente, tendría por decir como maestro en formación que esta investigación me mostró lo valioso, mágico y respetuoso que es el interesarme por el conocimiento de los y las estudiantes, lo importante de no ser un adulator de mi práctica, sino un amante del trabajo de mis estudiantes, el analizar lo que engendran desde sus perspectivas del mundo hambrientas de amplitud, aquello me permitió valorar el esfuerzo que hacen ellos y sus familias por estar ahí, porque es una tarea colectiva y no depende solo de ellos, de su voluntad de formarse, hay condiciones que los arrastran por otros caminos menos contemplativos. Así que el maestro debe ser el orientador, no el dador

de un camino correcto, sino el que muestre la existencia de diversas alternativas, el impulsar la palabra y el debate como base sólida para la construcción de una cultura de paz.

6. Recomendaciones

De este modo quedan por explorar una gran variedad de aspectos en relación a los procesos de enseñanza de las ciencias sociales enfocados a la construcción de cultura de paz y a la innovación de estrategias pedagógicas dirigidas a este objetivo. Sugiero por ende que este tipo de procesos puedan ser abordados en un margen de tiempo más amplia que pueda llegar a permitir evaluar de una manera más integral los resultados con los y las estudiantes y también que esta propuesta pedagógica puedan ser abordada en contextos no escolares para propiciar la enseñanza de la historia reciente, por ejemplo, en ludotecas, en bibliotecas, en círculos de lectura, en museos de la memoria, entre otros.

Por otro lado, se propone la creación de estrategias similares con miras a la socialización del informe de la Comisión de la Verdad (2021), como apuesta al conocimiento de nuestra historia reciente enfocado a la construcción de paz.

Por último, sugerir el ofrecimiento de un curso inter-programas electivo en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, entre el programa de Licenciatura en Literatura y lengua Castellana y el de Licenciatura en Ciencias sociales acerca del papel de la literatura colombiana en la enseñanza de historia reciente como un curso importante para el momento histórico que vive nuestro país que puede aportar a la construcción de paz desde la universidad.

Referencias

Acevedo, John W. (2021). Enseñanza y Evaluación de la Memoria Histórica a propósito de la historia reciente en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.

Álvarez G. G (1972). *Cóndores no entierran todos los días*. Medellín: Editorial UNAULA, 2018.

Arias Gómez, D. H. (2015). 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.

Arias, D. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*.

Bahajin, S., (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78),93-111

Barragán Marentes, K. A. (2020). Memoria e historia desde abajo en la escuela reconocimiento de voces importantes en la enseñanza de las ciencias sociales. [Trabajo de grado profesional]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Benjam, P. y J. Pagès. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales en la educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori, 1997.

Bozzano, Horacio. (2009). *Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores*. Buenos Aires: Lumiere.

Briceño Amaya, J.A., Marín Zapata, M., & Rendón Morales, V.M. (2021). Tejiendo memoria desde el MEMC13: Cultura escolar en la Institución Educativa Eduardo Santos [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Cadavid, L. E. G. (2005). UNA MIRADA A LA DIDÁCTICA DESDE LA FORMACIÓN CATEGORIAL. PERSPECTIVA DE ANÁLISIS DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA1. Revista Iberoamericana de Educación, 36(6), 1-12.

Cárdenas-Santamaría, J. A. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. Hallazgos, 15(29), 19-44.

Caro Parrado, J. (2021). Memorias en movimiento: lecturas del pasado en la escuela primaria.

Castillo, M. (2018). Travesía por la memoria. Propuesta escolar de trabajos de la memoria del conflicto armado, con niños y niñas entre 7 y 12 años de edad.

Cayo, I. E. (2012) La pedagogía de la memoria como propuesta teórica de enseñanza-aprendizaje de la historia reciente, utilizando lugares memoriales de la ciudad de Concepción. Revista de Historia y Geografía N.º 27, 159-172

Ceballos, J. G. & González, L. F. (2017). La memoria histórica en la enseñanza del conflicto armado colombiano en la escuela.

Cepeda S. A. (1962). La casa grande. Bogotá: Editorial Panamericana, 1997.

Chancy, E., & Villada, M. I. (2016). Usos pedagógicos de las memorias inmediatas de los y las jóvenes del Movimiento Cultural Juvenil del barrio Esfuerzos de Paz I surgidas en el marco de la ejecución del proyecto Jardín Circunvalar de Medellín [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].

Cuervo, J.E., Garcia, B.P y Hincapie. J. A (2017) Construcción de la cátedra de la paz a través de las narrativas de los niños en la Institución Educativa La Gabriela de Bello. Universidad de Antioquia

Duque Palacio, C. A., Iral Palacio, D. A., & Ospina Restrepo, S. (2016). Acerca de los trabajos de memoria y sus influencias en los procesos identitarios de los estudiantes de la Institución Educativa Picachito. Tesis de pregrado Universidad de Antioquia.

Duran, K. T. (2018, September). La literatura colombiana como estrategia para la reconstrucción de la memoria histórica de estudiantes en posconflicto. In Congreso Internacional de Educaciones, pedagógicas y Didácticas.

Dussel, Inés. A 30 años del golpe: Repensar las políticas de la transmisión en la escuela», en *La cita secreta. Encuentros y desencuentros entre educación y memoria*, editado por Guillermo Ríos, 157-178. (Santa Fe: Amsafe, 2007): 157-158

Echeverry, Jesús, & Rodríguez, Hilda (s.f). Practica y Diario pedagógico (la estructura de la memoria). Recuperado de: <https://es.slideshare.net/MateoMonsalve1/practica-y-diario-pedaggico>

FACIOLINCE, H. A. (2006). El olvido que seremos. Bogotá: Editorial Planeta, 2006.

Fazzio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo, *Historia Crítica*, 34, 184-207

Fernández, A. Y. M., & Roldán, E. M. P. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario educativo*, 26(60), 117-128.

Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10.

Flórez, J. U. (2016). El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].

Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. Franco, M. y Levín, F.(comp.): La historia reciente, Paidós, Buenos Aires.

Franco, Marina, & Lvovich, Daniel. (2017). Historia Reciente: apuntes sobre un campo de investigación en expansión. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, (47), 190-217.

Galeano, M. E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada. Fondo Editorial FCSH.

Gallego, A. Á. (2002). Historia de las ciencias sociales escolares: ¿se necesita la asignatura de historia?

García, A. & Rave, C. & Muñoz, M (2019) Memorias Afrodiaspóricas en la construcción étnico-territorial de Marriaga: una comunidad étnica del Chocó. [Tesis de pregrado, Universidad De Antioquia].

García, N. O., & González, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. Revista Folios, (49),149-160.

García, M. G (1968). El ahogado más hermoso del mundo. Recuperado de: https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_G/GARCIA/ahogado.pdf

García, M. G (2002). Vivir para contarla. Recuperado de: https://www.unilibrebaq.edu.co/unilibrebaq/pdhulbq/publicaciones/GGM/gabriel_garcia_marquez_-_vivir_para_contarla.pdf

García Vera, N. O., & González Santos, F. (2019). Literatura y memoria histórica en la escuela. Una experiencia pedagógica e investigativa. Folios, (49), 149-160.

Garzón, S. J. A. (2013). La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (20), 23-55.

Geiger, P. (1996) "Des-territorialização e espacialização"Território: Globalização e Fragmentação. São Paulo: Hucitec, 223-246.

Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.

Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A., & Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 149-172.

Herrera, Martha Cecilia y Carol Pertuz. «Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71, (2016): 79-108.

Hobsbawm, Eric. 1994. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.

Izquierdo Muciño, M. E., (2007). Por una cultura de paz. *Espiral*, XIV (40), 157-175.

Klafki, W. (1986) Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de educación*, (280), 37-81.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.

Lezcano, Maximiliano J. (2011). Una historia vigente como particular enfoque de la historia del presente. *Revista Pilquen - Sección Ciencias Sociales*, (14),1-12.

Londoño, J. G. & Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. *Ciudad Paz-Ando, Bogotá*, 8(1), 124-141

Londoño Rua, J. A., & Londoño Rincón, 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 de la ciudad de Medellín.

Luis, F. V. (1994). La virgen de los sicarios. Recuperado de : <https://yorchdocencia.files.wordpress.com/2015/04/libro-la-virgen-de-los-sicarios-fernando-vallejo.pdf>

Martínez, J. B., & Martínez, A. G. (2001). Educación para la paz y cultura de la paz. In Anales de pedagogía (No. 19).

Martínez Zapata, Iván Andrés, & Quiroz Posada, Ruth Elena (2012). ¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales? Tiempo de Educar, 13(25),85-109.

Mayorga Mendieta, C. A. (2018). Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y ciencias naturales: Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MÓDULO, G. D. Y., & BOTERO, C. A. A. (2018) TEORÍA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.

Montes Serna, R. (2016). ¿A quién le cuentas abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela. Universidad pedagógica Nacional, Bogotá

Moreno, A. (2019). La formación de la pedagogía de la memoria para posibilitar la experiencia de alteridad en la escuela. (Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín.

Naciones Unidas (2010). Acción sobre una Cultura de paz. Recuperado de: <https://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>

Néstor, R. C. (s.f). Del crecimiento del vacío. Recuperado de: <https://www.semana.com/libros/articulo/16-poemas-sobre-la-violencia-en-colombia/76081/>

Nussbaum, M. C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42-80.

Ospina B. W. (1996). ¿Dónde está la franja amarilla? Bogotá: Editorial Norma, 1997.

Padilla, Angélica y Bermúdez, Ángela «Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano». *Revista Colombiana de Educación*, n° 71 (2016): 225.

Paredes Oviedo, D. M. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de la filosofía. *Pedagogía y Saberes*, (47), 31-47.

PAGÈS, J. (2009): “Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

Pagés, Joan, & Marolla, Jesús (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Historia y memoria*, (17), 153-184.

Plazas Díaz, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. Universidad de Caldas.

Plazas, w. e. c. (2021). pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá Colombia. *praxis*, 17(1), 69-84.

Quiroz Posada, R. E. y Díaz Monsalve A. E. (2011). La investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. *Revista Unipluriversidad*, 11 (2), 1-16.

Rivera, J. E. (1924). La vorágine. Recuperado de:<https://biblioteca.org.ar/libros/130924.pdf>

Rodríguez Pedraza, I.E. (2018). La pedagogía de la memoria en la comprensión del desplazamiento forzado, a partir de la construcción de narrativas testimoniales en la escuela. Trabajo de grado profesional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Roith, C. (2006). La teoría crítica en la teoría educativa y los diseños curriculares de Wolfgang Klafki. Introducción: La teoría crítica y las ciencias de la educación. Madrid. Universidad de Alcalá.

Roith, C. (2015). Transiciones en el pensamiento pedagógico de Wolfgang Klafki: de la Geisteswissenschaftliche pädagogik a la teoría crítico-constructiva de la educación. Universidad de Almería. *Con-Ciencia Social*, nº 19 (2015), pp. 159-166

Romero Rodríguez, E. U. (2017). La Pedagogía De La Memoria En La Enseñanza De Las Ciencias Políticas Y Su Vinculación Con La Comprensión Crítica. Trabajo de grado como requisito para obtener el título de Máster en Conflicto social y Construcción de Paz. Universidad de Cartagena.

ROSENBLATT, Louise M. Literatura como exploración. Traducción de Victoria Schussheim; prólogo y revisión de María Eugenia Dubois. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Ruiz Manquillo, O. E. (2018). Configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Entre la autonomía y el control (Doctoral dissertation, Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2018.).

Sánchez, B. Juan G. (2019). La memoria en la escuela como estrategia pedagógica y de investigación. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), 51 – 68

Sánchez Castellanos, I. A. (2020). *Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*.

Santisteban, A. (2009). *Fundamentos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales*. Materiales del Máster de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía, Historia y Arte. Universidad Autónoma de Barcelona.

Suárez, A. A., & Pimiento, A. B. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión política*, 20(40), 5.

Téllez, H. A. (1962). *Espuma y nada más*. Recuperado de : <https://danielopezgonzalez.files.wordpress.com/2011/05/espuma-y-nada-mc3a1s-de-hernando-tellez.pdf>

Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 165-185.

Traverso, E. (2007). *Historia y memoria: Notas sobre un debate*. En M., Franco y F. Levín. *Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Unesco. *IV Jornadas de cooperación Iberoamericana educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Montevideo: REAL/UNESCO, 2011.

Villalón Gálvez, Gabriel, & Zamorano Vargas, Alicia (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34),139-151.

Vásquez-Santamaría, Jorge Ferardo, Merino-Martínez, Catalina, & López-Salazar, Estefanía. (2018). ¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano? *Hallazgos*, 15(30), 19-44. <https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0030.01>

Zuluaga, P. A., Álvarez, S. G., & Quintana, M. A. G. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *VOCES OTRAS* 07. “Aula-ciudad”: una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela a 71.