



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**MAESTROS Y MAESTRAS COMO ARTESANOS DE LA
MEMORIA**

Karen Astrid Palacio Úsuga

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021

Maestras y maestros como artesanos de la memoria

Karen Astrid Palacio Úsuga

**Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar
al título de:**

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Asesor:

John Alexander Toro Agudelo

Magister en Filosofía

Línea de Investigación:

Pedagogía de la Memoria

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021

No ha existido el tiempo sin el recuerdo y la memoria de imágenes y acontecimientos que, nos llenen los ojos de lágrimas y de sonrisas.

Para escribir estas letras he vuelto al recuerdo de muchos y muchas que se resisten a olvidar y, entre ellos, resisto a mi propio olvido; porque me he comprometido a denunciar lo que otros y otras no han podido, porque los han callado. Quizás somos los escogidos para contar esos múltiples relatos, en este país donde recordar será nuestra justicia, esto es una lucha por la dignidad, aquella que no se vende.

Estas letras no se han escrito solas, han recogido las enseñanzas de mi maestra mayor que con su bondad de madre me enseñó la importancia de los otros, de un padre que amó la lectura en prosa, de una hermana que me enseñó en mi niñez la Universidad de Antioquia y desde ahí me prometí a habitarla en sus murales, fogatas y aulas, de mi compañero con el que me encontré en este caminar, con la misma convicción de lucha y un amor igual por Silvio.

En estas letras están recogidas las historias de esas maestras y maestros que han huido de veredas y sus escuelas, por esos que se vieron río abajo, también por esos que aún, hoy, buscan sus cuerpos, por esos que todavía resisten y cuentan la historia, que me han formado, con su compromiso por la educación pública pensada para el pueblo.

En fin... recoge esta tierra que he llorado y me duele en cada cuerpo que entrega, en cada ser que no encuentran, en cada silencio que carga y que en la escritura encuentra esas voces. Acá también se plasman los procesos que me han formado, la calle, el barrio, el pueblo, mis compañeros y compañeras con los que he entonado consignas y caminado calles.

Espero también que estas letras sean una enseñanza para una de esas hijas de este camino tan complicado y sufrido, Martina a ella a la que le escribo siempre las mismas palabras que le escribía Pizarro a su hija "Ser sabia, mi niña, es saber gozar de las cosas pequeñas de la vida y saber estar siempre al lado de los ideales justos". Porque ella es de esas a las que se les encomienda el futuro de estas tierras, pero yo como su madre lo único que le encomiendo es que en su corazón bombee la fuerza para reconocer que la dignidad es el eje fundamental de la vida, el recuerdo es la lucha constante para no ser olvidados y que, aunque los muertos no sean nuestra sangre deben doler como si lo fueran, porque es la única manera que podrá sembrar y cosechar en estas tierras amor y luchas que no quedarán en el olvido.

Porque escribir sobre lo que nos pasa por el cuerpo no va solo, sino que está acompañado de mil razones, como las anteriores, las cuales hoy me hacen seguir caminando, como maestra, como artesana, por y para la memoria.

Esta investigación no se recopila simplemente para cumplir con un requisito de grado, esta investigación se hace por las maestras y maestros que al día de hoy están caminando por la trocha de la vereda o las escaleras del barrio, construyendo la memoria, enseñando la historia, “adoctrinando” como dicen por ahí porque no quieren callar más, este trabajo es para quienes esto es la vida y que en muchos casos les ha costado su propia existencia.

Resumen

El presente artículo se deriva de una propuesta investigativa desarrollada en el marco de línea de trabajo de grado en Pedagogía de la Memoria, de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquía, para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad de Antioquía.

El trabajo se realiza con dos maestras y un maestro del departamento de Antioquia que laboran en instituciones públicas del departamento y se desempeñan como maestras(os) investigadores en las líneas de memoria y escuela. Se evidencia la necesidad de preguntarse por las herramientas contextualizadas que los maestros tienen para retomar la memoria en la escuela, asimismo cómo estos aportan al desarrollo de trabajos de la memoria para el departamento y el país, con el fin de que la escuela también haga parte de los procesos de esclarecimiento de la verdad.

Con el fin de comprender lo que estos maestros(as) están desarrollando entorno a la memoria y la escuela, se rastrean sus relatos biográficos narrativos para comprender no solo qué proponen en la escuela, sino también con qué fin lo proponen, pero, además, que es lo que esperan aportar a los trabajos de la memoria desde la reconstrucción del pasado reciente con sus estudiantes. Comprender las propuestas que estos maestros y maestras generan en sus aulas de clase, permitirá que sean reconocidos como maestros artesanos de la memoria.

Abstract: *This article is derived from a research proposal developed within the framework of the line of work of the degree in Memory Pedagogy, of the Bachelor of Social Sciences of the University of Antioquia, to qualify for the Bachelor's degree in Basic Education with an emphasis on science of the University of Antioquia.*

The work is carried out with two teachers and a teacher from the department of Antioquia who work in public institutions of the department and work as teacher (s) researchers in the lines of memory and school. There is evidence of the need to ask about the contextualized tools that teachers have to retake memory in school, as well as how they contribute to the development of memory works for the department and the country, so that the school also takes part of the truth-clarification processes.

In order to understand what these teachers are developing around memory and school, their narrative biographical accounts are traced to understand not only what they propose in school, but also for what purpose they propose it, but also which is what they hope to contribute to memory works from the reconstruction of the recent past with their students. Understanding the proposals that these teachers generate in their classrooms will allow them to be recognized as master craftsmen of memory.

Palabras clave: Memoria, Pasado reciente, Trabajos de la memoria, Maestro artesano, Escuela, Herramientas Pedagógicas.

Keywords: *Memory, Recent Past, Memory Works, Master Craftsman, School, Pedagogical Tools.*

Contenido	
Resumen	5
Lista de anexos	8
Introducción	9
Primera parte: Caminado la memoria: Conceptualización y referentes	11
La memoria	11
Una apuesta internacional que se resiste al olvido	17
Colombia, volver al pasado para comprender el presente	21
La incursión de la memoria desde lo pedagógico y educativo	24
Desde lo institucional, memoria y herramientas pedagógicas	29
Segunda parte: Comprensión desde lo categórico	35
Ruta metodológica	35
Lo hermenéutico como enfoque	35
El método biográfico narrativo	36
El enfoque desde técnicas	37
Un rastreo categórico	39
¿Qué significa hablar de pasado reciente?	39
Trabajos de la memoria	41
Maestro artesano	46
Las herramientas del maestro artesano	49
Tercera parte: Relatos contra el olvido y la indiferencia	53
Narrando al maestro artesano	53
Desde Apartadó volviendo a la historia Oral	54
Un maestro que ve en la enseñanza la resistencia	57
Una maestra que construye en el barrio	60
Contribuciones de las y los maestros artesanos	62
Aporte a la construcción de los trabajos de la memoria para la investigación en Antioquia	70
Reflexiones finales	72
Conclusiones	72
Recomendaciones	74
Anexos	75

Lista de anexos

Anexo 1. Cartilla Por la escuela la memoria sí camina https://n9.cl/b8st	75
--	-----------

Introducción

Un cuerpo joven que llega a un paisaje desconocido para explorar esos mundos de los que ha leído y hablado pero que son inciertos, que llega con muchas preguntas, unos ojos que observan atentamente lo que se devela en ese camino, imágenes impactantes que marcan la memoria, en su relato estas imágenes impactan de tal forma el recuerdo que pueden describir con claridad todo lo que sucede alrededor. El constante cuestionamiento por lo vivido, por el olvido y por el recuerdo, unos oídos que han escuchado la voz de esos pequeños que cuentan porque sus compañeros no vuelven, que se volvieron expertos en reconocer los sonidos de un disparo, de una incursión o de un actor armado que dice tener y ejercer poder.

Unas manos con las que escribe en el tablero pero que también aprendieron a trabajar la tierra, aquellas que sostuvieron una maleta para tomar un rumbo o abandonar otra escuela, con piernas y pies más que importantes, pues con estas ha recorrido territorios, cruzado ríos, calles, barrios, corriendo por caminos, caminando para llegar a ese espacio donde se comenta: “tanto tiempo sin maestro”.

Una escuela que es la trinchera de todo aquel que ejerce el miedo, un salón donde aprenden de contenidos, pero también reflexionan de lo vivido, unos estudiantes que enseñan a sus maestros lo que es vivir en la vereda, en el pueblo o en el barrio. En general un rostro, un cuerpo que cuenta historias, que ha vivido y que expresa lo necesario que es hoy hablar de memoria y de decir ¡Basta ya!

Este es un viaje que se emprende, y donde se encuentran esos artesanos que desarrollan el oficio de la enseñanza para no abandonar el recuerdo, ni hacer del olvido la trinchera, porque un artesano en su taller explora y trabaja con sus manos, poco a poco, la obra que quiere crear, crea a partir de lo que tiene al lado, esto le permite convertirse en un artesano con un oficio específico, que cuenta con múltiples herramientas para darle vida a las ideas que se han plasmado previamente en un boceto.

Así pues, desde la enseñanza en muchas ocasiones se ha descrito al maestro desde la analogía del artesano que cada día entrega parte de su creatividad, amor y dedicación a la obra que está construyendo. El maestro cuando llega a ejercer ese oficio que llaman enseñar, se encuentra con decenas de ideas de esas personas que están ahí, al otro lado escuchando; sin embargo, el maestro no llega solo, ese artesano ya ha recorrido un camino que le ha permitido llegar hasta ese espacio, se ha derrumbado muchas veces su obra, pero siempre habrá un nuevo taller para crear de otras maneras, donde sus vivencias y relatos conjuguen y se encuentren con las de aquellos que lo escuchan y que muchas veces ni siquiera los recuerdan.

El recorrer caminos rurales, haber tenido la experiencia viva y enseñar bajo las circunstancias de un país permanentemente asediado por la violencia es lo que hoy nos llama a ser artesanos desde el oficio de la enseñanza y el trabajo de la memoria.

En este sentido, los maestros que se han encontrado con escuelas sumergidas en el conflicto armado y que han sido víctimas de éste, hoy son aquellos artesanos de la memoria quienes a partir de todas estas vivencias han decidido crear estrategias y planes de aula relacionados con los proyectos educativos, para transformar el relato del dolor y el olvido en una historia por contar.

Una memoria subterránea que emerge desde las construcciones artesanales entre maestros y aprendices para decirle ¡basta ya a la guerra!, para generar sujetos críticos, buscando más allá de saldar una deuda de la escuela, generar una transformación de ésta, un cambio que vaya más allá de lo técnico y de la repetición, una escuela que se convierta en un espacio para la creación y la construcción con y desde el colectivo.

Primera parte: Caminado la memoria: Conceptualización y referentes

“Y me abracé defendiendo mi propio criterio”.

Me va la vida en ello Silvio Rodríguez.

La memoria

Es necesario iniciar con la comprensión de la memoria desde lo cognitivo, que se cataloga como una de las funciones principales del cerebro, si esta falla se podría decir que se deja de ser consciente de muchas realidades cotidianas, pues la memoria es la capacidad que tiene el cerebro de aprender y almacenar experiencias desde todo lo que vive y aprende; los símbolos y signos se codifican y se almacenan para después ser recuperados desde el proceso del reconocimiento y el recuerdo, los cuales se pueden dar a largo o a corto plazo.

Ahora bien, para hablar de la memoria es necesario retomar planteamientos teóricos desde los griegos que permiten comprender un concepto que abarca lo cognitivo y el aprendizaje, pero que hoy en día también se asocia con el pasado de sujetos y colectividades; implica la reflexión porque no es lo mismo volver al recuerdo que repetir algo muchas veces para grabarlo en la mente.

En este sentido es menester acudir a Aristóteles, adentrarse en ese pensamiento griego y retomar sus reflexiones, según el filósofo cuando los hechos o historias no se olvidan permanecen como una marca indeleble en el alma, que mantienen vivo lo que ya ha sucedido.

Es así como Aristóteles desarrolla una teoría de la memoria y la reminiscencia, donde claramente expresa que ésta simplemente busca mantener vivo el pasado, donde se asocian ideas que permiten volver al punto inicial, sin embargo, se encuentra ligada a la imaginación.

Porque de presente es apacible el acto, en lo porvenir la esperanza, y en lo pasado la memoria, y lo más apacible de todo es lo que consiste en el ejercicio, y así es lo más amable, pues al que hizo la buena obra, que darle su obra, porque lo bien hecho dura mucho tiempo, pero al que la recibió pásale la utilidad (Aristóteles, (s.a.), p. 463).

De esta manera, Aristóteles en su obra *Ética Nicomáquea* también refiere de algún modo al presente con el pasado el cual se reconoce a través de la memoria y termina siendo de utilidad, de cierta manera, para tener una visión de esa obra que se ha venido construyendo, que se podría comprender como la vida misma; y esto se da desde la reminiscencia donde se relabora el pasado, no solo se vuelve a él, sino que también se reconstruye de otra manera en

el que se da un proceso donde el razonamiento y el juicio se conjugan. El alma según Aristóteles es aquella que no descansa hasta que se encuentra en su búsqueda y obtiene respuestas, una pregunta por el pasado que necesita resolverse.

Ross (2013) especialista en Aristóteles, retoma en su libro un estudio de diferentes postulados de este pensador, haciendo hincapié en la percepción a la que este filósofo ligaba con la memoria y una experiencia sensorial.

Para Aristóteles esta facultad de la percepción es poder de discriminación innato en todos los animales. La primera etapa en el desarrollo de la sensación al conocimiento es la memoria, "la persistencia del precepto" cuando el momento de la percepción ha pasado. La etapa que sigue, la "experiencia", o formación del concepto en base a recuerdos repetidos de cosas de la misma especie hasta fijar una universal. De aquí, a su vez, se desenvuelve el arte, en la medida en que nuestro interés se refiere al devenir, y la ciencia, en la medida que se refiere al ser. El pasaje de lo particular a lo universal se parece a la reunión de un ejército desorganizado, deteniendo cada uno de los hombres hasta que todo el ejército vuelve a su orden primitivo. La transición es posible por el hecho de que la percepción misma es un elemento de lo universal (Ross, 2013, pág. 68).

En este sentido, cuando el conocimiento se da lo primero que se desarrolla en él es la memoria que está ligada a la percepción, la cual después está conducida por la experiencia que está acompañada por recuerdos los cuales construyen uno como universal y definen el ser, el sujeto; es por esto por lo que esos recuerdos y esa memoria que habita al sujeto como individuo es lo que lo hace único ¹.

Ricoeur (2003) en su libro *La memoria, la historia el olvido*, también desarrolla una explicación desde los griegos, en ese sentido retoma a Sócrates:

La memoria, sugiere Sócrates, en su encuentro con las sensaciones, y las reflexiones (pathémata) que provoca este encuentro, me parece que, en tales circunstancias, si puedo hablar así, escriben (graphein) discursos en nuestras almas y, cuando semejante reflexión (pathéma) inscribe cosas verdaderas, resulta de ello en nosotros una opinión y discursos verdaderos (pág. 14).

De otro lado, Vygotsky (1978) la clasifica desde lo lógico y lo indirecto, donde se da en los sujetos una memoria natural que se desarrolla a partir de sus primeras experiencias que se dan en el ser humano y la memoria reestructurada que incorpora los estímulos productos que se proveen en la cultura, es ahí donde se puede dar un encuentro entre los postulados de

¹ Ricoeur refiere que "además, en la medida en que la memoria colectiva es el objetivo buscado por este difícil aprendizaje por el que la sociedad construye su propia solidaridad, la obra puede ofrecer la ocasión de una reflexión sobre la memoria misma" (Ricoeur, 2003, pág. 252).

Aristóteles y Vygotsky ya que en los dos se evidencia que la memoria se liga al proceso del conocimiento el cual se construye a través de la experiencia².

De acuerdo con Vygotski, (1978) los seres humanos se construyen a partir de símbolos y signos, es ahí cuando la memoria acoge esos signos y por medio de ellos vuelve al recuerdo. Podría decirse que los seres humanos desarrollan comandos con los cuales identifican lo que se va a recordar, influyendo esto en todas las relaciones sociales y en la conducta puesto que el recuerdo puede estar más ausente o más presente de acuerdo a como el acontecimiento haya impactado. En este sentido las colectividades han levantado monumentos para no olvidar, siendo estas manifestaciones las que definen la memoria.

De esta manera, la memoria se enmarca en el recuerdo activo que tiene el ser humano, lo cual influye en su entorno y relaciones, donde desarrolla diferentes símbolos que le permiten no olvidar. En este sentido, si bien se observa en los autores anteriores una comprensión de la memoria desde lo cognitivo, ninguno de los dos se aleja de lo filosófico pues la memoria está conectada intrínsecamente con el alma, y si bien hay acciones que se pueden explicar desde los procesos cerebrales otras no dejan de ligarse al sentimiento y a lo experiencial.

Así pues, después de iniciar este recorrido de comprender la memoria desde lo cognitivo se observa su conexión desde lo filosófico, desde la importancia que tiene que el sujeto recuerde y cómo este conforma signos y símbolos para no olvidar esas imágenes que lo han marcado. Así pues, la memoria no solo se comprende desde el campo psicológico, sino que al estudiarse desde lo filosófico también va formando un camino que se liga a lo histórico, sociológico y político.

El encuentro entre la memoria y la historia

En un inicio se abordó la memoria desde lo cognitivo para comprender esa función que cumple desde lo cerebral y cómo se desarrolla en el ser humano, ahora es fundamental concentrarse en entender cómo la memoria se convierte en una línea de investigación de la historia.

Después de comprender de una forma general el proceso cognitivo de la memoria y asociarlo a lo filosófico se pasa a indagar sobre este campo desde lo historiográfico y político, cuestiones que son necesarias para ir entendiendo este concepto que abarca tantos ámbitos y que en la actualidad se trabajan tanto desde la academia como desde las comunidades.

² Franco & Lvovich (2017) plantean una relación de la historia y la memoria de esta manera “Esto significa aprender de la memoria, pero también pasarla por el tamiz de una verificación objetiva, empírica, documental y fáctica, señalando si es necesario sus contradicciones y sus trampas. Si hay una singularidad absoluta de la memoria, aquella de la historia será siempre relativa” p. 6.

La historia se ha comprendido como la disciplina que estudia hechos, procesos y momentos acontecidos en el pasado, desde fuentes verídicas y en su mayoría a partir de relatos de los vencedores, generando historias que legitimaban los argumentos y las leyes, así lo identifica en 1990 Lionel Gossman. Más tarde la historia empieza a relacionarse con la filosofía y con teóricos como Foucault y Nietzsche, quienes se preguntan por una historia en la que se cuestionan asuntos como el poder, la subjetividad y la coherencia de lo que se escribe, indagando, su vez, el ¿para que se cuenta?

Sin embargo, con la configuración de escuelas como la de Annales y con teóricos como Marc Bloch (1929) se crea una relación con otras disciplinas, y a partir de allí se logran desarrollar preguntas acerca de la construcción de la historia que se escribía en los siglos XVIII Y XIX y, de esta manera, surgen otras formas de proponer, construir y escribir esa historia, donde los pueblos más marginados logran un papel importante y se convierten en los actores principales, interesados por la historia social³.

Es por lo anterior, que ahora se puede entender como historia oficial toda aquella que legitima poderes económicos y políticos, y es a partir de ahí donde diferentes teóricos como los ya mencionados y otros más actuales comprendieron la importancia de escribir esa otra historia donde las comunidades históricamente marginadas de los relatos sean incluidas.

Meneses como se citó en (Triana, 2014) hace referencia que entre los años 1960 y 1970 se da una nueva propuesta de ocuparse de la historia, generando una ruptura con la historia que se venía construyendo tradicionalmente. Es una nueva forma de construirla, trabajar la historia es a su juicio consecuencia de la acción política directa. A este fenómeno no fue ajena Latinoamérica, pues distintos historiadores militaban o simpatizaban con la izquierda, y este compromiso ideológico propició la búsqueda de nuevas opciones metodológicas, fueron adoptados nuevos instrumentos de análisis enriquecidos por el marxismo, principalmente, o por teorías económico-sociológicas, tal cual es el caso de la CEPAL (pág. 5).

Si bien, la historia se ha venido proponiendo de otras maneras esta y la memoria han marcado distancias entre ambas, las cuales han identificado diversos autores, Nora (2021) logra evidenciar algunas diferencias en sus propuestas teóricas.

³ “Este es un aspecto de gran importancia para la problemática de los usos de la memoria y el olvido, particularmente dentro de procesos transicionales, en tanto el establecimiento de la verdad sobre los hechos de injusticia precisa más de descripciones exactas de los acontecimientos o por lo menos de relatos comprensibles y coherentes, que de narraciones altamente emotivas como las que caracterizan a los individuos afectados por graves hechos de violencia” (Toro, 2009, p. 24).

La historia es la reconstrucción, siempre problemática e incompleta, de lo que ya no es. La memoria es un fenómeno, siempre actúa un lazo vivido en presente eterno; la historia, una representación, del pasado. Porque es afectiva y mágica, la memoria sólo se acomoda de detalles que la reconfortan; ella se alimenta de recuerdos vagos, globales o flotantes, particulares o simbólicos, sensible a todas las transferencias, pantallas, censura o proyecciones. La historia, como operación intelectual y laica, utiliza análisis y discurso crítico. La memoria instala el recuerdo en lo sagrado la historia lo desaloja, siempre procesa (Nora, 2021, (s.p.)).

En consecuencia, se evidencia que la memoria de alguna manera tiene algunos desencuentros con la historia que se ha desarrollado como oficial, ya que sus formas de construir y escribir tienen una estructura técnica que se coacta en muchos casos, por su parte la memoria se dispone a recoger los relatos y construir el pasado desde símbolos y recuerdos que también devienen de lo sensible, escucha las voces de todos. Sin embargo, aunque se evidencian diferencias una necesita de la otra para construirse.

Según Becerra (2014)

Es imperioso generar vínculos entre la Historia y la Memoria, encaminados a combatir el exceso de olvido, además es destacable la relevancia que ha adquirido el componente narrativo en el discurso histórico, en el sentido de enfatizar los usos públicos del pasado, a los cuales Traverso ya se ha referido. Respecto a la Memoria, esta responde a cuestiones e intereses políticos, a diferencia de la Historia, por tal razón han surgido movimientos sociales a nivel mundial que tienen en común la reconstrucción de la Memoria, pero no de la Historia, pues se trata de reivindicar a las víctimas como testigos de los hechos históricos que hoy podemos catalogar como catástrofes humanas. Entre las exigencias de estos grupos, está la de explicar la Historia para reconstruir la Memoria. En este punto, también se encuentra explícita la relación entre la Historia y Memoria, que es muy estrecha, pero para no caer en errores en la comprensión del pasado, es necesario respetar sus diferencias (Becerra, 2014, p. 70).

A pesar de que se denoten algunas diferencias, son también muchos encuentros que genera que ambas se sostengan y más cuando se está proponiendo otra manera de escribir la historia, donde se toma en cuenta la voz colectiva de los pueblos que por mucho tiempo fueron silenciados; en ese sentido, la memoria y la historia se necesitan la una de la otra para reconstruir esos relatos y también darles voz, para que muchos más se acerquen a ellos y empiecen a conocer otra verdad.

La historia no es todo el pasado, pero tampoco es todo lo que queda del pasado. O, si se quiere, junto a una historia escrita se encuentra una historia viva que se perpetúa o se renueva a través del tiempo y donde es posible encontrar un gran número de esas corrientes antiguas que sólo aparentemente habían desaparecido. Si no fuera así, ¿tendríamos derecho a

hablar de memoria colectiva?, ¿y qué servicio podrían hacernos unos marcos que sólo subsistirían en estado de nociones históricas, impersonales y descarnadas? (...) (Halbwachs M., 1968).

Así pues, la memoria ya no construye una historia de un pasado en el que pocos se reconocerán, por el contrario, busca entender ese pasado desde el presente vivo, yendo más allá de la total veracidad de la fuente y escuchando esa voz olvidada ⁴.

De acuerdo con Ricoeur (2003) la memoria implica el pasado y el futuro, de esta manera la carga del pasado que recae en el futuro insta a incorporar la noción de deuda, que ya no es pura carga, sino recurso, necesidad de relato y, además, su posibilidad. Gracias a aquello por lo que podemos ser, no todo se reduce a lo que ya ha sido. Ello ofrece todo un acopio de compromisos frágiles en los que se precisa una poética que permita una nueva representación, incluso una recreación, de la realidad.

Debe señalarse, que lo que se busca es entender que la memoria debe ir de la mano de un concepto que Ricoeur describe como la rememoración, el cual se subraya que es el retorno a la conciencia despierta de un acontecimiento reconocido el cual vivió antes, donde lo percibió, lo conoció, lo experimentó. Es marca temporal, donde la rememoración permite la evocación, desde el proceso de recordar y reconocer lo que sucedió.

La rememoración, en cambio, consiste en maneras de aprender que tienen como objeto saberes, destrezas, posibilidades de hacer, de tal modo que estos sean estables, que permanezcan disponibles para una efectuación, marcada, desde el punto de vista fenomenológico, por el sentimiento de facilidad, de espontaneidad, de naturalidad. Este rasgo constituye el equivalente pragmático del reconocimiento que concluye la rememoración en el plano epistemológico (Ricoeur, 2003, p. 46).

Esto significa la posibilidad de traer los recuerdos que impactan al sujeto, los que pasan por el alma y el cuerpo y que, al mismo tiempo, desde lo cognitivo del recuerdo por el impacto pueden generar cambios.

La memoria aparece, entonces, para abordar esos relatos que se han dejado de lado, buscando principalmente la verdad, revelando una necesidad de conocer no sólo los hechos sino las vivencias y experiencias que marcaron el pasado y que ahora son retomadas para comprender el presente, esto, dicho en otras palabras refleja que la memoria requiere del apoyo

⁴ “Después de décadas de violencia, pareciera naturalizarse y rutinizarse a tal punto las extraordinarias circunstancias de la guerra que sus consecuencias aparece como si nada tuvieran que ver por la afectación del conflicto” (Sanchez, 2017, p. 49).

de la historia, pero no se interesa como ella en un dato fijo, sino que su preocupación son las huellas de la experiencia vivida y su marca en el tiempo. El pasado se categoriza como memoria cuando de ella se puede actuar para el futuro.

Una apuesta internacional que se resiste al olvido

Pensar en la dignidad como apuesta por la vida y el reconocimiento del sujeto implica acercarse a la memoria, la cual reconoce que tanto el sujeto individuo como la colectividad tienen algo por recordar, en su interior solo quiere construir con otros que también los impacta y que se acogen a ese recuerdo; más que exponer la tragedia, se busca exponer la verdad y evitar la propagación del conflicto y su horror a otros territorios o sujetos.

Al respecto, Becerra retoma a Traverso (2014) para comprender qué marca la entrada de la memoria en el ámbito social

En el siglo XX, la Memoria se presenta como un concepto de gran interés para la sociedad, fundamentalmente en la Europa continental, como consecuencia de fenómenos sociales vinculados al nazismo, el fascismo y el franquismo. También aparece en los debates académicos de América Latina, igualmente como secuela de las desgracias sociales materializadas en las dictaduras militares (Becerra, 2014, p. 64).

Para hablar de memoria, es necesario comprender los diferentes procesos de conflictos, dictaduras, guerras, por las cuales ha pasado Europa y América Latina, a partir de esto se ha desarrollado como un campo diverso y por eso tiene varias características asignadas por su contexto, es decir, la memoria tiene distintas variantes que fueron concebidas según el territorio en el que se desarrollaron. México, Argentina, España, Alemania, Chile son algunos de los países donde la memoria ha tenido cabida y desarrollo conceptual, pero también una apuesta por el esclarecimiento de la verdad y la reparación.

El desarrollo internacional y los acontecimientos que allí se dieron, generaron amplios aportes para la construcción de una memoria que se ha logrado gracias a la necesidad de rememorar aquello que se vivió y dejó huella. La culminación de la segunda guerra mundial, en 1945 deja en la humanidad un desacomodo del ser, que busca la no repetición del pasado violento y esto genera la Declaración de los Derechos Humanos, y en consecuencia la rememoración de las víctimas como garantía de no olvidar lo que sucedió y no repetirlo, es decir, con el fin de que los pueblos no tengan que pasar por estas mismas circunstancias.

Según Jelin (2002) el sujeto está atado al pasado, más cuando acontecimiento lo impactan, esto puede generar que el sujeto se encuentre en un continuo proceso de retorno y repetición, donde no olvida completamente lo que ha vivido, entonces siempre está presente el

pasado y otros son se convierten en testigos, es ahí cuando aquel que fue impactado por el acontecimiento traumático se convierte en víctima.

[...] Hay en esta situación un doble peligro: el de un «exceso de pasado» en la repetición ritualizada, en la compulsión que lleva al acto, y el de un olvido selectivo, instrumentalizado y manipulado. Es este sentido, al hablar del pasado radica en una balanza donde el recuerdo permita hablar del pasado como una cuestión que permita superar lo vivido, pero, al mismo tiempo, no generar olvidos selectivos individuales y colectivos donde pasen desapercibidos hechos que impactan a una sociedad (Jelin, 2002).

En relación con la propuesta que surge desde Alemania para reelaborar todos los acontecimientos traumáticos que se dieron, años más tarde con las problemáticas que vivieron los países latinoamericanos por las dictaduras donde se dan desapariciones, asesinatos, torturas y toda clase de violaciones a los derechos humanos, se exige la construcción de procesos que le apuesten a la memoria, para reivindicar a sus seres queridos, hablar de la verdad y reparar a las madres, abuelas y en general a todas las víctimas.

Cabe aclarar que estas apuestas surgen a partir de la constitución de leyes que respaldan la importancia de la reconstrucción de la memoria histórica en territorios donde se han vulnerado los derechos humanos, desconociendo a las víctimas y los efectos que conllevaron a procesos de guerra y conflicto.

La “Ley de la Memoria Histórica” introduce desorden al confundir las pistas y mezclar los géneros. Tras haberse liberado –al menos en sus intenciones– de la memoria, ante la que ha tomado distancias y a la que ha sometido a sus propias reglas, la historia ve cómo ahora se le atribuye un estatus segundo, derivado. En el título de la ley es la memoria la que prima, en tanto que sustantivo, mientras que la historia ha sido relegada al rango de adjetivo. No sólo el derecho pretende decidir respecto al pasado, fijando normas mediante las cuales la sociedad debe pensar su historia. Parece indicar también que el pasado es una cuestión de memoria y que la historia, en este asunto, no interviene sino en un análisis posterior, de manera aneja (Traverso, 2010, p. 80).

En resumen, las leyes hacen énfasis en la recuperación del pasado para búsqueda de la verdad y la justicia, estas empiezan a tomar fuerza y surgen diferentes procesos que ya no solo recuerdan el trauma, sino que inician el desarrollo de acciones que van teniendo un carácter político y que se resisten al olvido.

En países como Chile y Argentina la necesidad de una memoria se manifiesta tras la toma de poder autoritario, de estos acontecimientos surge una necesidad colectiva de nombrar y recordar, dando cabida a términos como desaparecidos y constitución de normativas

que buscarán la rememoración de las víctimas de estos sucesos desde políticas sobre la memoria.

La cuestión de la memoria emerge en Argentina en relación con los crímenes, desapariciones, torturas y persecuciones perpetrados por el terrorismo de Estado impuesto por la última dictadura militar (Vezzetti 2002; Jelin 2002). Aunque las luchas por la memoria habían comenzado con la temprana labor de los organismos de derechos humanos durante la dictadura —por ejemplo, las Madres de Plaza de Mayo—, se puede afirmar que la construcción de la memoria se vincula fuertemente con la investigación llevada a cabo por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), la publicación de sus resultados en el informe *Nunca más y el Juicio a las Juntas*. (...) Más allá de los silencios y omisiones, así como de los avances y retrocesos en la construcción de la memoria en Argentina, el *Nunca más* y el *Juicio a las Juntas* posibilitaron que se reconocieran públicamente los crímenes y desapariciones, se asumiera la envergadura de un Estado terrorista, se enjuiciara y condenara a los culpables a través de sus cúpulas. Las contramarchas en la justicia no pudieron borrar esos actos fundacionales de la memoria en Argentina (Gonzales, 2014, p. 7).

En el contexto internacional, se han esbozado fragmentos de sucesos y aportes para la configuración de la memoria, como lo que se ejemplificó anteriormente con Argentina, la exigencia social por la verdad y la necesidad de ver el pasado como algo más que datos, donde las víctimas enfrentaron una lucha para que se reconocieran los crímenes de Estado.

La memoria como campo de estudio y trabajo toma fuerza gracias al trabajo que se realiza individual y colectivamente, dándoles voz a otros que no pudieron contar su historia o que no se identificaron con la oficial y, de esta manera, se va construyendo una acción política que le apuesta a la búsqueda de la verdad; para desarrollar memoria colectiva se necesita de la reconstrucción de la memoria individual, así lo identifica Halbwachs (1968) Las colectividades se convierten así en un soporte cuando se recuerda, sin embargo el recuerdo siempre se dará en un primer momento únicamente desde la individualidad para después ser compartido con los miembros del grupo.

Chile desde la apuesta colectiva también desarrolló una lucha por la memoria y la resistencia al olvido después de la dictadura de Pinochet, estos procesos han sido muy importantes para guiar a otros países latinoamericanos en la construcción de memoria.

Fase “tiempo de memoria” 1998-2010 se caracterizó por la implementación de políticas encaminadas al favorecimiento y realización de la verdad, la justicia y la reparación, a través de las siguientes políticas: la mesa de diálogo (1999-2000) y la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura, conocida como la Comisión Valech (2004), ambas aportaban al esclarecimiento de la verdad; la búsqueda de justicia en los tribunales, la generación

de evidencias sobre los crímenes cometidos por la dictadura, aportaron la realización de juicios y a la materialización de la justicia. Finalmente, la reparación se manifestó de diversas maneras mediante conmemoraciones como la de los 30 años del golpe militar (2003), la declaración del “Nunca más del Ejército” y algunas leyes que decretaban beneficios económicos que se constituyeron en reparación de carácter económico (Ley 19582 de 1998 y Ley 19881 de 2000, entre otras) (Pérez, 2020, p. 1143).

Las políticas públicas permiten que el Estado garantice que las diversas memorias hagan presencia, no obstante estas no se construyen inmediatamente, y como en el caso de Chile tuvo que pasar mucho tiempo, después de haber salido del proceso de la dictadura, para que los procesos de memoria fueran reconocidos, acompañados y apoyados, sin embargo desde el colectivo las personas fueron construyendo las bases de sus procesos para resistirse al olvido y poder contar lo sucedido en búsqueda de que no se vuelva a repetir.

De esa masa de recuerdos comunes, se va construyendo un recuerdo individual que más tarde se comprende desde lo colectivo, para conformar acciones que permitan evidenciar lo que ha sucedido para relatar la historia de otra manera; en ejemplos como Argentina y Chile se evidencia esa lucha colectiva que se establece desde el trauma, el dolor y el recuerdo individual que impacta y al otro con el cual comparte una historia. Manero Brito y Soto Martínez, en su análisis sobre memoria colectiva y procesos sociales desarrollan que la memoria tiene la necesidad de comprender el presente

Se ha insistido antes que la memoria se construye a partir del presente; no obstante, proponerlo no es suficiente si se quiere hacer hincapié en su carácter constitutivo. Efectivamente, se estructura a partir de las exigencias y necesidades del presente, pero hay que decir que tal operación, este recuerdo, es a su vez transformador de la realidad social y provee de nuevas pautas para interpretar el aquí y el ahora. Así, nuevas formas de significación se ponen en marcha gracias a la participación de la memoria; las tensiones entre lo instituido y lo instituyente pasan por la memoria colectiva ((Manero Brito & Soto Martínez, 2005, pág. 181)

Esa memoria colectiva que resaltan los anteriores autores es la que permite construir una resistencia al olvido, y fueron procesos y sucesos internacionales que como se ha mencionado en repetidas ocasiones, permitieron abrir una puerta a pensar la historia, a cuestionar el discurso oficial y a pensar desde la mirada crítica, comprendiendo la necesidad de construir memoria por la víctima, por el o la que ya no está, para reivindicar ese pasado y como una catarsis ante el dolor y el sufrimiento.

Al respecto de posibilitarse esa catarsis Nieto (2020) menciona que

Hay personas que en la primera versión del relato incluyen los nombres completos de los asesinos y en el quinto relato ya solo el nombre y en el décimo el alias, y en el último lo borran

porque esos borradores van preguntándose cada cosa que escriben, ¿esto lo puedo escribir?, ¿estoy seguro de que esto es cierto?, ¿si lo escribo le hago daño a alguien?, ¿si lo escribo me puedo hacer daño hoy? Y también nos ha ocurrido lo contrario: una persona que durante los seis meses de trabajo no ha querido decir el nombre del asesino y apenas el libro va para la imprenta llegó a decir que por favor metiéramos el nombre, es decir, pasó el gesto contrario del miedo, de decir no y el último día decir sí, yo quiero decir quién es el responsable de lo que me pasó.

No solo es la experiencia de Argentina y Chile, estas son significativas y grandes referentes, pero México, Bolivia, Uruguay también se han visto en la necesidad de construir memoria, puesto que toda Latinoamérica tiene una anemia que debe dejar de lado para volver al pasado y esclarecer la verdad; Colombia no se ha quedado de lado y si bien su proceso aún es complicado se ha dado a la tarea de analizar todos los referentes internacionales para desarrollar propuestas en cuanto a la memoria⁵.

Colombia, volver al pasado para comprender el presente

Pensar en el pasado de Colombia es recordar más de medio siglo de violencia donde aún persiste el conflicto, donde han estado involucrados diversos agentes e intereses, entre los más notables están los partidos políticos, los gobiernos, grupos al margen de la ley, fuerzas militares y policiales y otros ilegales apoyados por el Estado, de estas disputas y continuas han sido las personas sus víctimas directas e indirectas, quienes aún sin querer participar de estas terminan siendo los más afectados y menos reconocidos por el país.

Es claro que en este panorama los campesinos y personas del común se convirtieron en las víctimas directas del conflicto y terminaron participando de disputas que no corresponden a sus intereses, poniendo los muertos y desaparecidos de una guerra que para el día de hoy no termina y parece lejos de hacerlo.

Por ello es menester preguntarse cómo en un país que, si bien no ha vivido una dictadura explícitamente, si ha sido testigo de un conflicto donde el desplazamiento, la tortura, la desaparición y el asesinato es una problemática de la cotidianidad, que en muchos casos se ha naturalizado.

Sánchez, en este sentido, hace referencia a la memoria como un mecanismo que permite tramitar la situación continua que padece este país.

En Colombia, la apropiación social de la memoria como un mecanismo o dispositivo para enfrentar o tramitar el conflicto armado entre las comunidades tiene una larga

⁵ “Desde las primeras experiencias de comisiones de la verdad en América Latina en la década de 1980, el fenómeno se ha producido en más de treinta países del mundo. Por su parte, la divulgación de la “verdad histórica” ha sido reconocida internacionalmente como un derecho inalienable” (Bevernage, 2016, p. 27).

temporalidad, o, más específicamente, ha transcurrido de manera paralela al conflicto armado interno, al menos durante treinta años. La memoria en Colombia no surge como un campo autónomo, no es un objeto de trabajo en sí mismo, si no que aparece de forma subsidiaria, inmersa en la denuncia y movilización por la defensa de los derechos humanos; en otras palabras, se da en medio de la denuncia y la resistencia contra los mecanismos y políticas de encubrimiento e impunidad de las violaciones a los derechos humanos que se expandieron al amparo de los discursos de la seguridad nacional” (Sánchez, 2018, p. 97).

Actos de genocidio, etnocidio, crímenes de guerra, delitos de lesa humanidad y en general la vulneración de Derechos Humanos han presenciado la mayoría de habitantes de este territorio, donde no queda por fuera de la sensibilidad, el conocimiento, la comprensión y la interpelación sobre los discursos que propenden por la formación de sujetos ético-políticos, lo que exige una enseñanza inscrita en la experiencia humana, es decir, desde lo que se ha vivido, sufrido, padecido para poder transformar y abrir el horizonte de lo que se desea ser como sociedad y es por esto que la memoria surge como una apuesta por la denuncia y la resistencia de aquellos que a lo largo de la historia han sido subordinados, es por esto que se da una emergencia de la memoria como proceso social.

Para el año 2005 con la Ley de Justicia y Paz que se establece en el mandato del, entonces, presidente Álvaro Uribe Vélez después de realizar el llamado “proceso de desmovilización con las autodefensas de Colombia”, grupos paramilitares que estuvieron involucrados en el conflicto armado urbano y rural, generando una ruptura en la historia con la desmovilización de un grupo armado y el comienzo del esclarecimiento de la verdad con el testimonio de víctimas y victimarios.

En la descripción de la Ley se reconoce en el Artículo 1° que su objeto está en facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados al margen de la ley, garantizando los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación. Se entiende por grupo armado organizado al margen de la ley, a los grupos de guerrilla o de autodefensas, o, bien, una parte significativa e integral de los mismos como bloques, frentes u otras modalidades de esas mismas organizaciones y de las que trate la Ley 782 de 2002.

En este sentido desde el 2002 se venía hablando de la importancia de generar diálogos de paz con grupos armados, pero es solo hasta el 2005 cuando se da realmente un pacto con los grupos paramilitares donde se acuerda la desmovilización, reincorporación y reparación a las víctimas.

El proceso de reconciliación nacional al que dé lugar la presente ley deberá promover, en todo caso, el derecho de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación y respetar el derecho al debido proceso y las garantías judiciales de los procesados (Unidad Nacional de las Fiscalías para la Justicia y Paz, 2010). De esta manera la ley 2005 si bien buscaba legitimar ciertos poderes, permitió que los victimarios tuvieran la responsabilidad de contar la verdad a las víctimas, esta ley es un camino que abre la necesidad de hablar y reconstruir la memoria con las personas que de una u otra forma han presenciado el conflicto armado.

Del mismo modo, para el año 2011 se desarrolla la ley de víctimas, una propuesta para proteger y trabajar por la integridad de las víctimas ⁶.

La Ley 1448 de 2011 creó en Colombia un completo sistema para proteger, asistir, atender y reparar integralmente a las víctimas del conflicto en el país. Como nunca antes en la historia del país, todas las instituciones del país se han puesto en marcha para ayudarles a sanar las heridas que les han dejado varias décadas de conflicto armado. La reparación integral a las víctimas implica no sólo una indemnización monetaria o la restitución de unos bienes, sino un acompañamiento del Estado en materia de educación, salud, vivienda, programas de empleo y generación de ingresos, entre otros, así como acciones para devolverles su dignidad, su memoria, recuperar la verdad y crear las condiciones para que hechos como los que sufrieron no vuelvan a repetirse (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2021).

Con estas leyes lo que se planteó fue reparación, reconciliación, justicia, la verdad, la protección y la necesidad de construir la memoria con las diferentes víctimas del conflicto armado, es así como desde esta se desarrollaron diferentes procesos de memoria basándose en experiencias que ya se habían realizado en América Latina, sin embargo, con muchos límites para indagar sobre la verdad.

Por medio de la ley de víctimas creada en 2011 y anteriormente mencionada se fundó el Centro Nacional de Memoria Histórica, no obstante este ya venía trabajando desde antes como grupo de investigación, de la mano de ONGs, procesos sociales y comunidades que estaban interesadas en esclarecer el pasado y trabajar en la memoria de los acontecimientos que han sucedido para no repetirlos, todo esto va generando un *Boom* en los temas de memoria donde muchos se concentraron en investigar e indagar desde los relatos de víctimas y

⁶ “La Ley ampara no sólo a quienes sufrieron desplazamiento forzado, despojo o abandono forzado de tierras sino también homicidio, secuestro, tortura, desaparición forzada, reclutamiento de menores, minas antipersona y delitos contra la libertad sexual” (Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas, 2021).

victimarios que hasta el día de hoy han ido esclareciendo cuestiones sobre el conflicto en el país.

Una ley que fue creada, en cierto modo, como una cortina de humo terminó siendo un arma de doble filo ya que con esta se ha encontrado la vinculación que han tenido ciertos gobiernos incluyendo el del periodo 2002- 2010 con el conflicto armado del país y con grupos al margen de la ley como los paramilitares.

Hoy es demostrable la muy estrecha relación que existe entre el fortalecimiento de los procesos organizativos (comunitarios) y la reconstrucción de la memoria histórica. Muchas comunidades cuasi-aniquiladas por la violencia recomponen sus lazos sociales en el proceso mismo de reconstrucción de las dinámicas del conflicto y las preguntas por el futuro. Las víctimas se organizan en comunidades de duelo, comunidades de restitución de derechos y comunidades para reclamar el acceso a derechos sociales y políticos más amplios” (Sánchez, 2018, p. 107).

Efectivamente desde esta Ley y lo que ya se ha mencionado, se empezaron a desarrollar diferentes trabajos de memoria en el país en distintos territorios, recopilando las historias, relatos, recuerdos individuales y colectivos que permitieron rendir tributo a sus muertos, desaparecidos y hacer una catarsis de su dolor; es así como se convierte en un campo en disputa, el cual le apuesta a la acción y la autonomía, sin embargo no deja de lado el temor que implica contar la historia y la verdad desde distintas voces y más cuando la institucionalidad interviene. De esta manera, se constituyó en un campo estructurado donde ya no solo se escuchaba la voz de las víctimas, sino también de los victimarios, además se empiezan a transmitir estas memorias desde diferentes lenguajes.

La incursión de la memoria desde lo pedagógico y educativo

Por consiguiente, ya se habían desarrollado una serie de normativas desde lo educativo, estableciendo la necesidad de retomar en el currículo la importancia de un sujeto que cumpliera con las competencias ciudadanas en las aulas de clase, sin embargo no se guiaba a la comprensión de este y a confrontar la realidad del conflicto armado, sino a formar sujetos cívicos para la sociedad y para formar un sujeto cívico primero se debe generar un sujeto crítico que reconozca las realidades de su contexto.

En el libro *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia* Ariel Sánchez (2017) indaga sobre las políticas educativas que se dan en Colombia frente a la memoria, el conflicto armado y la paz, plantea que esto antes no se vislumbraba por ninguna parte, para el año 2002 se denotan unas cuestiones básicas en los lineamientos de ciencias sociales, donde hace referencia a la formación de “Sujeto, sociedad

civil y estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para buscar la democracia y construir la paz” (Sanchez, 2017, pág. 69), donde lo que se propone es reconocer organismos que trabajan por los derechos humanos y se pregunta por establecer límites a la guerra.

Solo se dan esbozos de lo que es el conflicto armado pero no se menciona específicamente, para el 2004 aparece entre paréntesis para los grados decimo y once, en el plan decenal de educación se concentra en la educación para la paz pero solo en un párrafo se refiere al conflicto armado, y es ahí cuando surgen las preguntas sobre cómo se pretende construir paz desde los espacios educativos si se omite el conflicto armado el cual ha estado presente en el país y lo sigue estando, e impacta de forma directa a las escuelas, estudiantes, maestros y maestras.

Para el año 2011 con la creación del Centro Nacional de Memoria Histórica se desarrolla toda una ley, la 1448 que le brinda garantías a las víctimas, donde se empieza hacer una referencia más a fondo de retomar desde lo educativo la enseñanza del conflicto armado en las aulas de clase, además fomenta la investigación de esta para aportar a la paz. En el artículo 145 se especifica lo siguiente.

Fomentar a través de los programas y entidades existentes, la investigación histórica sobre el conflicto armado en Colombia y contribuir a la difusión de sus resultados.

Fomentar a través de los programas y entidades existentes, la investigación histórica sobre el conflicto armado en Colombia y contribuir a la difusión de sus resultados (...) El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia, fomentará desde un enfoque de derechos, diferencial, territorial y restitutivo, el desarrollo de programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de los derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico-sociales en los niños, niñas y adolescentes del país; y propendan a la reconciliación y la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos (Congreso de la República , p. 48).

Si bien en este artículo ya se propone que el Ministerio de Educación debe incluir este tema en los ámbitos curriculares, en el artículo 149 referido a las garantías de no repetición, se hace énfasis en lo pedagógico. “La creación de una pedagogía social que promueva los valores constitucionales que fundan la reconciliación, en relación con los hechos acaecidos en la verdad histórica” (Congreso de Colombia, 2011).

Para el 2011 esto era un avance en política educativa puesto que ya se incursiona más a fondo en el tema del conflicto armado, además se denota una apuesta por la pedagogía social que permita comprender el pasado para construir un presente donde la reconciliación sea una apuesta, cuestiones que son fundamentales en lo educativo puesto que a la escuela históricamente se le ha cargado el peso de los problemas sociales, si bien es un avance no quiere decir que se hiciera visible en todos los procesos de formación escolares; poco a poco lo que se sucede es que algunos temas se desarrollan en libros texto.

También Sánchez (2017) en su investigación para Los saberes de la guerra hace un rastreo de textos escolares, donde identifica que estos contenidos se retoman es en grados superiores como noveno, decimo y once; en algunos se aborda el conflicto armado específicamente y desde diferentes puntos de vista y actores armados, en otros solo se señalan cuestiones básicas y se centran en la resolución de conflictos.

Más tarde con el proceso de paz que se da con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC, y en donde se propone poner fin a la guerra y construir verdad, justicia y reparación para las víctimas, se logra establecer la Cátedra de Paz en las instituciones educativas, con el objetivo de que los estudiantes reconozcan, comprendan y reflexionen no solo el proceso de paz, sino la historia de más de 50 años de conflicto para la no repetición.

Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.

Parágrafo 1°. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo.

Parágrafo 2°. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (Congreso de Colombia, 2014).

A pesar de que esta Ley establece de manera obligatoria la enseñanza y la formación entorno a la paz en las escuelas, se sigue dejando de forma muy efímera la enseñanza del pasado lejano y cercano, flexibilizando su abordaje, y es que, si bien, algunos maestros pueden trabajarlo a fondo, también se da que otros solo retoman cuestiones básicas, o encaminan su enseñanza por otros asuntos totalmente diferentes, desdibujando, así, la intencionalidad de esta cátedra que es reconocer el pasado y reflexionar sobre él, al respecto

se han evidenciado experiencias de maestros que acogen la hora de cátedra como una más de religión o, bien, como comodín para adelantar temas de otras áreas.

Con la Ley de Cátedra de Paz que se da en el 2014, se vuelve a discutir en el 2018 la ley que establece la enseñanza nuevamente de la historia en los colegios.

La ley traza entre sus propósitos contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica, cultural, desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales, y promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz (Ministerio de Educación, 2018).

Si bien todas estas leyes han ido avanzando en el ámbito educativo apostándole a la formación de sujetos críticos que comprendan sus realidades y traten de transformarlas, aún faltan avances en cuanto al desarrollo real de estos ítems en la enseñanza al interior de las instituciones, y en el respaldo de los entes educativos superiores, puesto que en muchos casos los maestros y maestras han sido juzgados por traer a colación en sus aulas de clase temas como la violencia, los falsos positivos o la responsabilidad del Estado.

No obstante, no se puede negar que esta normativa permite ir construyendo un camino, donde la pedagogía de la memoria según Herrera y Merchán (2014) es una propuesta donde se busca poder formar un sujeto que sea político y crítico frente a los hechos del pasado y del presente, incidiendo en él y reelaborando todos los acontecimientos que están abordados por el dolor, para poder aportar a la verdad.

Se presenta como una posibilidad de abordar desde las prácticas de enseñanza (no necesariamente formales) esas historias temporales, referenciales, experienciales con perspectivas de abrirle, con otros sentidos, un futuro al pasado, es decir, haciendo emerger preguntas, manifestaciones, razones, pero también sentires dialógicamente puedan encontrar en la enseñanza sobre el dolor, el padecimiento, la esperanza y las condiciones de exigibilidad de derechos a la justicia y la reparación, que no es otra cosa que volver sobre la pregunta fundamental de lo humano, interrogante que en todo espacio y tiempo se ha hecho la educación (pág. 7).

En este sentido, se da un diálogo crítico donde la historia y la memoria se conjugan para escribir las verdades de las comunidades, es una oportunidad para retomar la enseñanza de la historia abordando el pasado y dando respuesta a los acontecimientos que se dan en el presente y vienen mediados por el pasado, donde el sujeto juega una parte fundamental en la construcción de una historia crítica que ha logrado transformar a partir de la comprensión.

Después de hacer este recuento, se evidencia como diferentes líderes, maestros y maestras víctimas, entre otros que trabajan en diferentes contextos ven la necesidad de hablar

sobre pedagogía de la memoria, y es así como diferentes maestros y maestras e investigadores se han preguntado por cómo llevar esta temática a espacios educativos, desde lo pedagógico.

Así mismo, desde la escuela se desarrollaron una serie de debates sobre el papel que tiene esta en los procesos de recordar y rememorar para la no repetición; en este sentido se identifica la escuela como un lugar de historia y, en esa medida, un lugar de memoria, que dista de cualquier noción de pasividad o neutralidad.

Es la hora para que la escuela ejemplifique claramente la conservación, transformación y reivindicación de una historia crítica, a través de ejercicios de memoria situados en las realidades propias, enmarcados en una relación social dada en el ejercicio educativo. Es tiempo de darle una resignificación y búsqueda de sentido, a las versiones históricas que por mucho tiempo han sido restringidas, hegemónicas y excluyentes, que posicionan un monopolio de verdades ancladas a intereses políticos que responden en función al presente y a la elaboración de proyectos del futuro. Es por esto, por lo que la memoria va más allá y no solo le permite desarrollar un duelo a las víctimas, sino que se propone como necesidad en lo educativo, ya que es hora de contar esas historias y relatos subterráneos donde todos de alguna u otra forma han sido permeados, se convierte en una apuesta educativa para construir país y lograr una construcción de paz donde el olvido no sea el protagonista.

La pedagogía de la memoria, entonces, encuentra varios elementos epistemológicos en común con la teoría crítica de la sociedad, así como con la pedagogía crítica.

Desde este análisis, la pedagogía de la memoria en Colombia puede evidenciar que las Ciencias Sociales son indispensables en la enseñanza porque permiten entender la realidad de los sujetos y su entorno, por otro lado genera se presta para generar políticas educativas, donde se pueda retomar la memoria en los espacios educativos, más allá de un concepto o una simple mención en el currículo, además permite el desarrollo de ejercicios que aportan a la producción de conocimiento en ámbitos educativos y sociales de los territorios y comunidades.

Así, desde las apuestas que se han desarrollado en el país y desde un enfoque de los maestros se resalta la posibilidad de pensar en la pedagogía de memoria para no la repetición, en un país donde al día de hoy el conflicto sigue vigente, donde lo que lo hace diferente es que muta y se transforma de manera constante.

Estas consideraciones ponen el acento en la comprensión de que la pedagogía como campo del saber filosófico, teórico, ético, estético y político de la educación (sus sujetos, saberes, contextos, procesos y finalidades) y la educabilidad de lo humano, no solo se estructura a partir de categorías descriptivo – explicativas ni se restringe a su dimensión procedimental,

sino que adquiere pleno sentido en el contexto histórico, cultural y político económico particular donde emerge y al que retorna provisionalmente como orientación inspiradora de prácticas concretas al servicio de determinadas aspiraciones sociales (Ortega y al, 2015).

En consecuencia, después de haber realizado un recorrido por lo que es la memoria, cómo se da a nivel internacional, su importancia en Colombia entendiendo el contexto en este país y las luchas que se ha desarrollado para que las personas cuenten sus historias y puedan reconstruir la memoria de sus territorios y el conflicto, surgen muchos interrogantes a partir de este recorrido puesto que hablar del tema pedagógico es menester, revisando qué herramientas se proponen para la transmisión y la enseñanza de la memoria y el pasado reciente.

Desde lo institucional, memoria y herramientas pedagógicas

Los maestros y maestras necesitan herramientas para desarrollar su oficio o labor, en este sentido nos preguntamos por las instituciones que han desarrollado herramientas desde un tono pedagógico y con énfasis en los temas de memoria.

Entre las instituciones más importantes en Colombia en el campo de la memoria se encuentra el Centro Nacional de Memoria Histórica⁷, el cual ha enfocado su trabajo para la recuperación y divulgación de las memorias del conflicto colombiano rural y urbano, por esta cuestión, su trabajo es la búsqueda y reconocimiento de las experiencias y relatos de aquellas personas que fueron víctimas del conflicto armado Colombiano o que participaron de él y que a partir de sus vivencias y huellas relatan ese pasado y los recuerdos de la violencia, además de la verdad para los desaparecidos.

Se busca que por medio de sus memorias y dolores padecidos se logre desarrollar un rastreo histórico de los procesos y conflictos colombianos, por una parte, para reconocer sus causas, sus luchas, sus pérdidas y victorias y, por otra, para que sus experiencias puedan ser reconocidas como parte del fenómeno del conflicto y sirva para construir en el país un espacio de convivencia y paz, que es un objetivo primordial de esta institución.

El CNMH, está conformado según el decreto 4803 de 2011, por tres grandes grupos, El Consejo Directivo, la Dirección General y la Oficina de Asesorías Jurídicas, que a su vez ponen sobre la mesa la intencionalidad de esta organización con la resignificación de los procesos sociales y de memoria en el país: 1. Construcción de la Memoria Histórica. 2. Archivo de los Derechos Humanos 3. Museo de Memoria Histórica 4. Acuerdos de la Verdad 5. Administrativa y Financiera.

⁷ En adelante CNMH.

El CNMH en su conformación y delegación de labores, genera nuevas incógnitas de cómo continuar con los procesos de resignificación de la memoria histórica en el país, generando para esta interrogante objetivos que le permitan continuar con la búsqueda de la verdad, para ello tiene como base el objeto del Artículo 2 del (Decreto 4803, 2011) donde se designa al CNMH como el encargado de la recuperación de información, recopilación de material y demás elementos que sirvan como fuente de información de los sucesos y fenómenos ocasionados por el conflicto armado interno del país, teniendo como funciones, la comprensión social del conflicto armado, la esfera pública de la memoria, las condiciones para la construcción de la paz en el país, el legado testimonial y documental, el manejo de un Museo Nacional de la Memoria y los archivos de Derechos Humanos y Memoria Histórica, entre otras designadas que se comprenden en el Artículo 5 del mismo decreto definiendo estos como los ejes que articulan el desarrollo y validación de las experiencias y saberes que se gestan en el CNMH⁸.

Para el CNMH el camino de la construcción de memorias para la configuración de los sucesos en el marco del conflicto armado se ha convertido en un esfuerzo vasto por reconocer a las víctimas del conflicto armado colombiano, recuperar sus relatos y marcas, es una tarea que reta a investigadores y a demás integrantes del centro a escuchar las diferentes voces que tienen algo que contar. Teniendo en cuenta la idea anterior, el CNMH ha generado diversas estrategias para reconfigurar esos sucesos del conflicto en relatos y demás formatos que permitan trabajar sobre la memoria del conflicto en Colombia.

Entre estos trabajos, han presentado videos y experiencias acerca del conflicto con comunidades y personas que por medio de la narración y el relato hacen una catarsis del dolor para sanar sobre estos hechos violentos; vale resaltar que entre estos trabajos se encuentran “módulos” para trabajar la memoria, con énfasis en la violencia del país (1958-2013) y “la caja de herramientas” como un instrumento propicio para trabajar procesos de resignificación de las memorias y las comunidades en diversos territorios, permitiendo el trabajo desde lo educativo. El centro toma un enfoque pedagógico donde se preocupa por el cómo hacer y capacitar los cogestores, entendiendo esto como principio ético y metodológico, asumiéndolo desde

⁸ “A través de sus acciones, la asesoría de pedagogía contribuye a los objetivos misionales relacionados con la comprensión social del conflicto armado y con la consolidación institucional del CNMH, a partir de la gestión de nuevo conocimiento pedagógico y social” (CNMH, 2020).

materiales de guía y currículo desde el grupo de pedagogía en conjunto con otros grupos para desarrollar la caja de herramientas.

De esta manera, los maestros cuentan con una caja de herramientas creada por el CNMH para trabajar contenidos enfocados al conflicto armado del país, lo que se busca con esta caja es que desde diferentes medios se pueda reconocer el pasado reciente; cabe aclarar que estas cajas se enfocan en determinados territorios, tomando como ejemplo algunas de las masacres y procesos de conflicto que ha tenido el país y que acoge a múltiples actores.

Según la caja de herramientas de San Carlos lo que se busca es gestar en los encuentros educativos una experiencia emocional que se pueda desarrollar desde lo interactivo para construir memoria.

Desde el encuentro educativo se permite experimentar un acto creativo desde el cual se comprende la memoria desde otras formas, donde se integra la imaginación el dialogo, las emociones y los múltiples lenguajes para expresar lo que se ha vivido en encuentros que son colectivos (CNMH y Corporación Región, 2013).

De esta manera el equipo de investigadores que componen la construcción de las cajas de herramientas son pedagogos, historiadores, antropólogos entre otros, y cajas como las San Carlos son un ejemplo de otras que han creado según los procesos territoriales como son los Montes de María, o enfocados en la construcción de Paz y derechos humanos; estas cajas han sido un recurso potente, sin embargo después de que Gonzalo Sánchez deja la dirección del centro nacional se ha vuelto más complejo que los maestros accedan a estos materiales; además también es necesario hacer énfasis que el hecho de que estas cajas de herramientas estén contextualizadas en territorios y casos específicos, quizás sean ajenas y es posible que las personas en otros espacios educativos no se sientan identificadas, puesto que el conflicto se presenta de manera distinta en cada territorio.

Cabe destacar también el trabajo que ha desarrollado el Centro de Paz y Reconciliación también marcando una línea pedagógica, este centro surgió en el 2008 en búsqueda de tener un lugar donde se reconociera la memoria de las víctimas y se aportara a la paz desde la propuesta de INDEPAZ en Bogotá, uno de sus objetivos es la implementación de estrategias que abordan la memoria en los espacios educativos.

La estrategia de pedagogía del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) se plantea como escenario de acción la ciudad, en tanto espacio de educador. Lo cual vincula los espacios públicos, pero también las escuelas e instituciones formales y las organizaciones comunitarias. Tiene como proyección:

Promover acciones/estrategias desde la pedagogía de la memoria para aportar y reafirmar a una cultura de paz en la perspectiva de Bogotá – región como un epicentro de la paz y la reconciliación; entre actores institucionales y sociales relevantes en las líneas de: educación, niños y niñas y, pedagogía en la ciudad” (Centro de Memoria Paz y Reconciliación, 2021).

Desde la articulación con instituciones educativas del distrito, maestros y maestras se han creado estas estrategias y compartido otras, generando experiencias locales sobre la construcción de memoria.

Continuando un recorrido por instituciones que trabajan desde la recuperación de la memoria en las comunidades, y que también han desarrollado herramientas desde lo pedagógico para trabajar la memoria, el cual desarrolla un trabajo en Medellín y Antioquia, se destaca, el Museo Casa de la Memoria.

Fue creado en 2006 desde de una iniciativa del Programa de Atención de Víctimas de la Alcaldía de Medellín con el fin de contribuir desde el ejercicio de la memoria en escenarios de diálogos abiertos y plurales, críticos y reflexivos, a la comprensión y superación del conflicto armado y las diversas violencias de Medellín, Antioquia y Colombia.

Somos un espacio en el corazón de la ciudad donde las memorias del conflicto armado que vive el país tienen un lugar físico y simbólico, desde el que pretendemos actuar en la transformación cultural que anhela Colombia. Somos Memorias Vivas, ver para no repetir. Este espacio es una casa de diálogo y encuentro para entender lo que ocurrió y está ocurriendo en nuestra sociedad, reencontrar la esperanza y pensar en otros futuros posibles (Museo Casa de la Memoria, 2020).

Este espacio se ha enfocado en trabajar desde tres líneas, buscando la sensibilización del conflicto que ha vivido el departamento y la ciudad para la no repetición, las líneas en las que se enfoca son: 1. Construcción y circulación de contenidos, 2. Visibilización y transferencias de memorias, 3. Lazo social y alianzas.

Este Museo busca utilizar el pasado como un recurso para la vida, donde se transforme lo acontecido y las realidades en una historia nueva, dejando de lado la resignación y la inmovilidad de los acontecimientos históricos, para hacer posible una realidad diferente a la de guerra, muerte y violencia.

La memoria es capaz de generar acciones transformadoras, dar vida al futuro, conservar vivos los recuerdos del pasado y oponerse al pasado. El Museo propone que los ejercicios de construcción y pedagogía de la memoria estén acompañados de una visión del pasado que no debilite el presente ni desarraigue el futuro, sino que promueva en las personas, como sujetos

conscientes de su pasado, un impulso creativo para imaginar y construir entre todos una Colombia en paz (Museo Casa de la Memoria, 2020).

En este sentido el Museo desde lo pedagógico propone Expedición Maestro con el cual busca desde los recorridos por el Museo llevar este al aula, donde desde las exposiciones se generen contenidos que aporten a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir que, las exposiciones del Museo terminan proponiéndose como herramientas para que el maestro desarrolle desde su oficio en el aula, contenidos que tienen como objeto principal el pasado y la historia del conflicto en el departamento.

De esta manera, la revisión que se ha realizado desde lo conceptual para llegar algunas de las instituciones que a nivel nacional y local están pensando en herramientas para un aporte al oficio pedagógico del maestro artesano, se encuentra como principal la caja de herramientas del CNMH, las estrategias del CMPR y la propuesta de Expedición Maestro en conjunto con las exposiciones del Museo Casa de la Memoria, no obstante, se evidencia que estas quizá han estado un tanto ausentes de la conceptualización desde lo pedagógico así se mencionen en repetidas ocasiones, exceptuando al proceso del CMPR que si ha tenido un trabajo fuerte con maestros y maestras del territorio.

Además, que en herramientas como la caja del CNMH, en la propuesta del Museo Casa de la Memoria y del CMPR se recogen solo experiencias de algunos territorios, siendo comprensible la cuestión puesto que es imposible abarcar todo el territorio colombiano o departamental, sabiendo que todos los espacios se han visto impactados de maneras diferentes.

A partir de esto se requieren herramientas y estrategias pedagógicas que permitan educar y sensibilizar desde la construcción de memoria, ya que cada vez es más común que las comunidades exijan que sus experiencias y vivencias sean incluidas en los currículos, en los recuerdos, en la memoria y, principalmente, en la historia buscando que lo que se enseña en la escuela sea coherente con las realidades del país.

Del mismo modo, si se mira con detenimiento, las experiencias pedagógicas relacionadas con este ámbito son escasas, debido a la dificultad en el abordaje del conflicto en medio del conflicto (Amaya y Torres, 2015). Sin embargo, a partir de esto surgen preguntas: ¿Cómo trabaja un maestro que cuenta con herramientas que no están enfocadas en el territorio que habitan sus estudiantes?; ¿qué tanto sirven estas herramientas para diferentes contextos?; ¿para qué se desarrollan estas cajas de herramientas desde determinadas experiencias territoriales?, ¿por qué esas y no otras?; ¿cómo maneja el maestro estas herramientas? Pero como cuestión principal surge la inquietud por tratar de indagar realmente ¿con qué cuenta el

maestro para trabajar la memoria en espacios educativos?; ¿tanto para el maestro urbano como rural estas herramientas se convierten realmente en un recurso para la enseñanza?, o si ¿debe generar otras que sean más específicas territorialmente para lograr comprender el pasado reciente?; además, ¿si estas terminan siendo pertinentes en procesos formativos tanto en la presencialidad como en la virtualidad?, donde los cuerpos no se encuentran de manera física.

Si bien, de manera general se visualizan algunas herramientas estas no pueden dar respuesta a un problema que al día de hoy persiste en los maestros y maestras; y es cómo retomar ese pasado reciente que toca fibras más allá de un simple contenido, por esto es menester seguir indagado con base en la pregunta: **¿Cuáles son las contribuciones que los maestros y maestras del departamento de Antioquia, brindan a la construcción de los trabajos de la memoria desde estrategias pedagógicas que crean para abordar el pasado reciente?**

Por la tanto, para continuar dándole línea a la pregunta planteada, se propone como Objetivo general:

Analizar las contribuciones que generan los maestros y maestras a la construcción de los trabajos de la memoria del departamento de Antioquia, desde las estrategias pedagógicas que crean y desarrollan entorno al pasado reciente.

Para dar respuesta a la indagación que se desarrolla en torno a la pregunta y objetivo general se proponen los siguientes objetivos específicos:

- ✓ **Identificar en dos maestras y un maestro del departamento de Antioquia las estrategias pedagógicas que crean y desarrollan para abordar el pasado reciente.**
- ✓ **Caracterizar las fuentes y herramientas que toman en cuenta los maestros y maestras, para la elaboración y puesta en escena de estrategias pedagógicas con las que abordar el pasado reciente.**
- ✓ **Aportar al ámbito de la investigación sobre los trabajos de la memoria, desde las estrategias pedagógicas que crean y desarrollan maestros y maestras del departamento de Antioquia para abordar el pasado reciente de un espacio territorial que como éste ha estado marcado por el conflicto armado.**

Segunda parte: Comprensión desde lo categórico

“Cuando tierno uno cree que la vida son puras rosas, pero cuando va creciendo y viviendo, entiende que solo son puras espinas”.

Alfredo Molano.

Ruta metodológica

En el diseño metodológico, se advierte que se trabajó desde una metodología cualitativa conjugando el enfoque hermenéutico y el método narrativo biográfico previamente identificados, sin embargo, por la naturaleza del trabajo y la investigación, es susceptible de trabajar con múltiples corrientes, permitiendo, así, una relación con otras metodologías que aportaron al desarrollo de esta investigación.

Lo hermenéutico como enfoque

El propósito de la fenomenología hermenéutica de Heidegger (1989) citado por Barbera e Inciarte (2012) es apropiarse del significado ya implícito en la experiencia vivida, mediante un proceso de pensamiento orientado por la destrucción y construcción hasta lograr interpretarlo como su verdad; esto es, revelar los fenómenos ocultos y, en particular, sus significados. Así, de acuerdo con Barbera e Inciarte (2012) la tarea fenomenológica se fundamenta en la destrucción, lo que implica mirar más allá del significado cotidiano y normal de la vida para ver el significado más grande en el ser.

La hermenéutica como enfoque, permite ver la realidad desde un punto de vista incluyente, donde el investigador puede ser parte de los procesos y su papel se fundamenta en la interpretación y análisis de los procesos que se desarrollan en los diversos contextos, es decir en palabras de Cárcamo (2005)

la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual.” Martyniuk (1994:69), citado por el mismo autor plantea que la hermenéutica busca "romper con elementos simbólicos contenidos en la cultura, romper con las interpretaciones del mundo que hemos construido (o heredado) (p 207).

La hermenéutica, genera una vinculación entre el investigador y su pensamiento al contexto y los sujetos que pertenecen a este, las acciones de pensamiento e interpretaciones sociales de la realidad que habitamos y transformamos con nuestras decisiones.

La investigación de tipo hermenéutico somete a los sujetos, contextos y textos a un análisis particular de las posibilidades de cada uno, a una discriminación de sus sucesos, causas y efectos, es por esto, que una investigación hermenéutica es el fruto de un trabajo contextualizado y desarrollado con los sujetos pertenecientes a un entorno definido.

En un enfoque hermenéutico, los textos y documentos explorados hacen parte del análisis de los procesos, vivencias y pensamientos de las personas y las épocas donde se desarrollaron, es por esto, que para la hermenéutica las fuentes textuales representan más que documentos y pretenden vincularse a las características propias de una temporalidad y un territorio identificado y que los textos sufren de un doble sentido por su interpretación, es decir en palabras de Baeza, citado por (Cárcamo, 2005 , p. 204)

La hermenéutica también nos sugiere y, sin duda, antes que toda otra consideración, un posicionamiento distinto con respecto a la realidad: aquel de las significaciones latentes. Se trata de adoptar una actitud distinta, de empatía profunda con el texto, con lo que allí se ha expresado a través del lenguaje. No se trata de suprimir o de intentar inhibir su propia subjetividad, sino de asumirla; en otras palabras, la búsqueda de sentido en los documentos sometidos a análisis se ve afectada por un doble coeficiente de incertidumbre: la interpretación es relativa al investigador, así como al autor de los textos en cuestión.

La hermenéutica, enfoca su investigación en la forma de comprender los fenómenos (qué, cómo, quiénes, para qué) y reconocer sus causas para su posterior interpretación en un contexto definido. Sin embargo, la hermenéutica no solo se preocupa por la producción de información sino del cómo es entendido el proceso de interpretación, la comprensión del fenómeno y el análisis del contexto, los actores y sus causas, se relacionan con las experiencias y no solo con teorías de investigación; por esto la hermenéutica, debe encargarse de hacer una investigación donde se explore y reconozca el entorno, donde participen los sujetos del contexto y donde el investigador pueda intervenir a partir del análisis de las experiencias situadas y con la posibilidad de hacer un intercambio de saberes y aportes con la comunidad y los textos analizados, es decir, un enriquecimiento en los procesos de investigación.

El método biográfico narrativo

En el marco de reconocer historias de vida y comprender como esta da forma a sus apuestas, se buscaba un método que pudiera responder a las necesidades de ir más allá de una entrevista donde se den respuestas específicas o cerradas. El método narrativo biográfico permite que tanto el sujeto que cuenta el relato como el que lo escucha, puedan transformarse con él. En este sentido se entiende que el método aporta a la investigación educativa.

Desde esta perspectiva, se visualiza una epistemología diferente tanto para la investigación como para la educación y la pedagogía, promover procesos de formación desde y para el otro; es decir, implica trabajar desde el ser y desde su subjetividad, pues el ser tiene un lugar y un tiempo, así como un escenario y una temporalidad que implican una relación en y para el otro (Landín y Trejo, 2019, p. 234).

Este método permite retomar la experiencia de los sujetos por medio de lo que recuerdan, su memoria y relatos recogen el tiempo y espacio para narrar esas cuestiones que para el sujeto son significativas y a partir de allí hacerse preguntas.

Las fuentes (auto)biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos de sí, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videgrabaciones, se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas, y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales y narradas de los sujetos (Murillo, 2015, pág. 8).

Este método se convirtió en cuestión fundamental para apoyar el proceso investigativo ya que permitió generar una conversación con maestros y maestras a partir de la entrevista, generando que desde esta describieran toda una narración de su experiencia y vida para poder entender su práctica pedagógica.

En educación y pedagogía, también desde hace décadas, la investigación narrativa y (auto)biográfica viene produciendo conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias, pertenencias, identidades y tránsitos (Murillo, 2015, pág. 8).

Es un interés por la historia que hay detrás de cada persona lo que permite darle otro sentido a la acción investigativa puesto que no solo se analiza desde lo que se propone teóricamente, sino que da paso al relato de aquellas personas, en este caso maestros y maestras que han tenido una experiencia significativa en el aula.

Se puede afirmar que el enfoque biográfico narrativo sienta unas bases para considerarse como un nuevo diseño para hacer investigación en el marco de la educación. Y parece evidente que será labor del investigador dar un giro a su forma de trabajar para que los objetivos de sus actuaciones en educación se aproximen aún más a dar una respuesta a favor de la enseñanza (Delgado-García, 2018, pág. 5).

Es así como este método fue el pertinente para desarrollar este contenido investigativo puesto que permite analizar cuestiones educativas, dándole un sentido a las investigaciones educativas con las que espera generar aportes a los campos de la enseñanza y la pedagogía.

El enfoque desde técnicas

Definir ciertas técnicas permitió desarrollar un trabajo que vaya acorde con los objetivos que se plantearon, puesto que atiende a las dimensiones teóricas y a otros relatos que son fundamentales para comprender la situación que se problematizó, es por esto que se retoma la técnica de trabajo con fuentes primarias y secundarias las cuales dieron un hilo conductor de acuerdo al diseño metodológico que se propuso, así se entiende que es importante distinguir

entre investigaciones que utilizan fuentes de información primarias e investigaciones que utilizan fuentes secundarias, aunque también es posible combinar ambos tipos de fuentes en un proceso de investigación.

La primera de ellas refiere a cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de uno o varios instrumentos de recopilación de datos.

Al respecto, Btthyány y Cabrera (2011) recuerdan que dentro de las fuentes de información secundaria se suelen incluir datos no publicados, elaborados por organismos públicos y privados relativos a su actuación; datos publicados por organismos públicos y privados: estadísticas e informes; investigaciones publicadas en libros y revistas; e investigaciones no publicadas.

Para esta propuesta investigativa, entonces, se desarrolló un análisis documental que permitió desarrollar las categorías que a continuación se presentan, se tomó una ruta investigativa donde se acogió la investigación documental, la cual permite al investigador recopilar textos, libros, artículos y/o experiencias que ya se han obtenido por parte de otros investigadores, sin embargo, su intención sigue siendo la de producir conocimiento y generar nuevas experiencias a base de esta.

La investigación documental propone, entonces, un análisis de categorías ya realizadas para el aporte de nuevos conocimientos, las tendencias y las corrientes a las que se adhiere el mismo, para así, hacer un análisis minucioso de la información. Sobre la investigación con método documental, (Arias , 1997, p. 27) propone que

La investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, En este sentido recopila lo obtenido y registrado por otros investigadores en fuentes documentales. Como en toda investigación, con el objetivo de lograr aporte de nuevos conocimientos.

Se realizó un minucioso análisis de textos, artículos, libros entre otros los cuales fueron recopilados en la plataforma Zotero, para ser fichados identificando las categorías necesarias para desarrollar esta investigación respondiendo al objetivo general que se refiere al análisis.

Luego se desarrollaron entrevistas, las cuales responden al primer objetivo específico que se enfocaba en identificar permitiendo, así, elaborar unas narrativas biográficas de las maestras y maestros entrevistados, para responder al segundo objetivo específico que se basa en la caracterización.

Mas adelante se buscó obtener unas reflexiones a partir de las narrativas biográficas, las cuales dan respuesta, por último, al tercer objetivo que propone aportar al ámbito de la investigación.

Un rastreo categórico

¿Qué significa hablar de pasado reciente?

Hablar de pasado reciente, en muchos casos, es difícil de definir más si se remite a determinar una temporalidad, sin embargo, no es difícil comprender que, si se habla de este término es necesario abordar la historia reciente ya que están asociados.

La historia reciente refiere a procesos históricos cuyas consecuencias directas conservan aun fuertes efectos sobre el presente, se denota en áreas muy sensibles donde por lo general los derechos humanos han sido violados, es por esto por lo que surge a partir de guerras o violencia estatal, y busca comprender los procesos para generar una reparación en sociedades donde en el presente se evidencian aún problemas por lo sucedido anteriormente (Franco y Lvovich, 2017).

La historia reciente surge entonces en siglo XX con el fin de poder retomar el pasado cercano que se había vivido con procesos como la segunda guerra mundial, buscando generar historia al respecto, pero a la vez tratando de superar los hechos traumáticos para pensar el presente. Es un campo, entonces, donde la memoria entra a jugar un papel importante puesto que las fuentes orales son de las más trabajadas en la historia reciente.

Ahora bien, para hablar de pasado reciente el cual se puede reconocer como una categoría, es necesario remitirse a Arias (2015) para hacer un esbozo de lo que significa.

Los análisis sobre el pasado reciente no han estado exentos de debate y divergencia, ello se explica, en parte, por las diferencias en los propósitos en su elaboración y por el eventual público receptor. El estudio de acontecimientos históricos de reciente ocurrencia ha ocasionado múltiples lecturas y reacciones, que en no pocas oportunidades han impedido diálogos abiertos y reflexión sobre las fuentes, lo mismo que su impacto en la población interesada en tales reflexiones (Arias , 2015, pág. 60).

El pasado reciente, entonces, puede hacer referencia a lo que ya se ha vivido poco tiempo atrás, esto significa poder describir acciones que han finalizado recientemente. En este sentido, implica hablar de años atrás que son cercanos donde se puede referir a una o dos décadas pasadas.

El “pasado reciente” tal como se lo ha identificado en las producciones mencionadas desvanece la idea de su delimitación a partir de la categoría tiempo. Es decir, no puede ser reconocido apriorísticamente a partir de un determinado número de años contando “hacia atrás”,

desde el presente. Y es igualmente difícil aproximar una delimitación a partir de los núcleos temáticos abordados. La dificultad no ha impedido que se esbozaran algunas conceptualizaciones. La historia del pasado reciente puede pensarse como la producción historiográfica que tematiza acontecimientos o fenómenos de procesos sociales incorporados en la memoria inmediata de grupos generacionales que comparten el mismo presente histórico. Pretende “historizar” acontecimientos que constituyen experiencias de miembros de generaciones vivas. También entran en la órbita de su interés los modos de transmisión de esas memorias colectivas a partir del contacto entre generaciones (Pescader, 2008, pág. 119).

En este sentido, los acontecimientos cercanos se convierten en relatos donde aún hay generaciones vivas que pueden contar lo que transcurrió, es así como se convierte en un alcance temporal.

Los dilemas que enfrentan los historiadores se exacerban cuando los trasladamos al aula. Cuando éstos escriben no se aíslan de su comunidad, pero no la “tienen enfrente”. Un docente, en cambio, al desarrollar sus tareas enfrenta la multiplicidad de perspectivas a diario. Un aula es un pequeño mundo, una muestra parcial de la disparidad de miradas sociales sobre un tema. Y si esto ya es visible en relación con temas más “antiguos” desde el punto de vista histórico, cuando se trata del pasado reciente la complejidad cobra una dimensión mucho más importante (Lorenz, 2006, pág. 272).

Acoge una dimensión más importante, puesto que permite analizar hechos y procesos de los cuales pueden seguir persistiendo algunas pesquisas, y es ahí cuando las colectividades o individuos que lo están tratando de comprender pueden tener acercamientos más íntimos donde se logre evidenciar qué secuelas han dejado esos procesos que se están estudiando. “El presente contiene y construye la experiencia pasada y las expectativas. La experiencia es un «pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados pueden ser recordados»” (Koselleck, 1993: 338) como se citó en (Jelin, 2002 , pág. 12).

Se vuelve menester retornar al pasado lejano para comprender estructuras y construcciones que hasta el día de hoy se legitiman, pero es el pasado reciente el que permite que los actos cobren sentido en un presente; el pasado reciente sigue continuamente interviniendo en la construcción del presente, y si no se reconoce el presente y los hechos que lo han construido desde el pasado, quizás se puedan generar múltiples interpretaciones de este o repeticiones de hechos que se presentan de otras formas. Acá el tiempo histórico tiene un desarrollo diferente, ya que depende de las acciones de los actores sociales, en este sentido se rige por temporalidades distintas.

Primero, el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de recordar/ olvidar. Segundo esta interrogación sobre el pasado es un proceso subjetivo; es siempre activo

y construido socialmente, en diálogo e interacción. El acto de recordar presupone tener una experiencia pasada que se activa en el presente, por un deseo o un sufrimiento, unidos a veces a la intención de comunicarla. No se trata necesariamente de acontecimientos importantes en sí mismos, sino que cobran una carga afectiva y un sentido especial en el proceso de recordar o recordar (Jelin, 2002 , pág. 27).

Otra de las cuestiones que logra recoger el pasado reciente es que permite retomar no solo acontecimientos que impactaron colectivamente, sino que escucha y presta atención a los hechos que tienen una carga y cobran sentido para las individualidades, las cuales ven la necesidad de recordar estos sucesos; de esta manera, el pasado reciente permite hablar de memoria ya que no solo se acoge a los relatos oficiales y más repetidos sino a aquellos que no son tan visibilizados⁹.

Trabajos de la memoria

Para hablar sobre los trabajos de la memoria es menester, en un primer momento, acercarse al concepto trabajo y así comprenderlo a fondo y entender por qué se hace referencia a esta categoría. El trabajo genera una relación entre el hombre, el producto y su proceso de producción, en un primer momento se desconocen, pero a medida que va desarrollando la actividad va entablando una relación, está en la mayoría de los casos es impuesta y genera un patrón de explotación en búsqueda de producir más en el menor tiempo posible, no se comprende totalmente el ser del trabajador, en este sentido el trabajo son aquellas actividades que se desarrollan con el fin de cumplir con un producto o servicio solicitado.

En concordancia con esto Marx (1867) desde sus estudios al capital, desarrolla un análisis de diferentes categorías, una de ellas es el trabajo al que identifica como la actividad vital del hombre, aquella que lo diferencia de los demás animales. Si bien reconoce que es una manifestación que conlleva a la enajenación, también puede llevar a la libertad si el sujeto logra emanciparse. De esta manera, puede y debe ser el trabajo la máxima manifestación de la libertad humana, la actividad a través de la cual realiza todas las posibilidades que se encierran en su propia esencia (Zapata, 2011).

El trabajo acoge otro significado cuando está cargado de valor social, donde el sujeto ya no solo produce un objeto, sino que se apropia de él y se da un progreso humano donde el trabajador deja de ser un sujeto invisibilizado, toma como suya esa actividad que desarrolla y

⁹ En términos de Ortega y otros “Hablar de historia reciente y pedagogía de la memoria bajo la entidad del dolor si bien responde a las situaciones objetivamente vividas, también remite a una asociación categórica entre ética y alteridad, silenciamiento y olvido, dado que esta pedagogía “configura un relato del pasado reciente y mediante su significación procura la recuperación del otro que ha sido expulsado de la condición humana” (Ortega, Merchán, y Vélez, 2014, p. 60).

a partir de allí se dota de otros significados. Zapata retomando a Marx para comprender más a fondo el sentido que le da al trabajo menciona:

Sí él (el trabajador), pues, se relaciona con el producto de su trabajo, con su trabajo objetivado, como un objeto poderoso, independiente de él, hostil, extraño, se está relacionando con él de forma que otro hombre independiente de él, poderoso, hostil, extraño a él, es dueño de este objeto. Si él se relaciona con su actividad como una actividad no libre, se está relacionando con ella como con la actividad al servicio de otro, bajo las órdenes, la compulsión y el yugo de otro (Zapata, 2011, pág. 119).

Por tal motivo el trabajador puede apropiarse de un mundo exterior que va más allá de todo aquello que ya está legitimado, se hace preguntas y comprende otras maneras desde lo sensible, si bien el trabajador en un primer momento se reconoce como un siervo que desarrolla una actividad para su subsistencia, es cuando esta actividad pasa por sus sentidos que puede hacerse consiente.

En consecuencia, cuanto más se apropia el trabajador el mundo exterior, la naturaleza sensible, por medio de su trabajo, tanto más se priva de víveres en este doble sentido; en primer lugar, porque el mundo exterior sensible cesa de ser, en creciente medida, un objeto perteneciente a su trabajo, un medio de vida de su trabajo (Marx, [1932] 2009, 107-

108) como se citó en (Jiménez, 2019, p. 125).

Cuando el hombre deja de ser ajeno a sus realidades se transforma, ya comprende y analiza cada actividad que desarrolla es por esto por lo que, si el hombre comprende la actividad que desarrolla como trabajo y se apropia de ella, logra visualizarse en el otro, por ende, logra libertarse.

En definitiva, el trabajo se puede entender desde la dicotomía de la enajenación y liberación, ahora es menester acercarse a entender esa relación que tiene el trabajo con la memoria.

En esta propuesta conceptual trabajos de la memoria viene de Elizabeth Jelin, socióloga argentina, la cual ha desarrollado diferentes investigaciones en el campo de la memoria desde el pasado de su país en el cual se ha realizado un arduo trabajo de memoria desde la postdictadura, entendiendo la necesidad de que, si bien, en muchas ocasiones se ha hablado del pasado solo se legitiman historias oficiales desconociendo a las demás, esto con el objetivo de seguir reproduciendo ciertas dinámicas dominantes. “Finalmente, hay quienes están dispuestos a visitar el pasado para aplaudir y glorificar el «orden y progreso» que, en su visión, produjeron las dictaduras” (Jelin, 2002 , p. 5). De esta manera, Jelin le da vida al trabajador de la memoria,

y aunque otros autores retoman la categoría, es ella la que ha desarrollado un análisis profundo desde su propuesta inicial.

El abordaje teórico de Jelin (2002) acerca de la memoria se constituye en una búsqueda que le apuesta al Nunca más, si bien se basa en las experiencias del contexto argentino, logra establecer la importancia de la memoria en los distintos contextos, para comprender un pasado y construir un presente.

En todos los casos, pasado un cierto tiempo que permite establecer un mínimo de distancia entre el pasado y el presente las interpretaciones alternativas (inclusive rivales) de ese pasado reciente y de su memoria comienzan a ocupar un lugar central en los debates culturales y políticos. Constituyen un tema público ineludible en la difícil tarea de forjar sociedades democráticas. Esas memorias y esas interpretaciones son también elementos clave en los procesos de (re)construcción de identidades individuales colectivas en sociedades que emergen de períodos de violencia y trauma (Jelin, 2002, pág. 5).

Las personas desde lo individual y colectivo, en esa constante construcción de sociedad, evidencian la necesidad de narrar las memorias que van generando un sentido de pertenencia en esos acontecimientos que ya han se han vivido, y que dejan algo por enseñar y entender. Esa pregunta por el cómo se recuerda y se olvida, es una cuestión que ha abordado la humanidad donde el papel del inconsciente y los sentimientos entran a mediar, no es solo cómo se recuerda sino también que se quiere recordar, en este sentido se convierte en una necesidad activar el pasado en el presente.

No se recuerda individualmente, es un proceso que se da colectivamente donde se comparten símbolos y significados que representaran esos recuerdos, generando un entretejido que permiten la organización social. Son aquellos oprimidos y excluidos los que le han apostado a la construcción de la memoria para comprender su presente, de esta forma muchos han entrado a apoyar estas construcciones colectivas que se han dado, es una apropiación que hacen personas que pertenecen a las colectividades u otras que intervienen como apoyo.

En relación con esto, los trabajos de la memoria¹⁰ como lo propone Jelin son aquellos procesos que se desarrollan en las comunidades con el fin de reconstruir el pasado desde

¹⁰ <<Hablar de trabajos de memoria requiere establecer algunas distinciones analíticas. Sin duda, algunos hechos vividos en el pasado tienen efectos en tiempos posteriores, independientemente de la voluntad, la conciencia, la agencia o la estrategia de los actores. Esto se manifiesta desde los planos más «objetivos» y sociales como haber perdido una guerra y estar subordinados a poderes extranjeros, hasta los procesos más personales e inconscientes

aquellos hechos que los han impactado, que marcan su existencia y que los han hecho vulnerables ante una sociedad que en muchos casos se hace la invisible ante lo que sucede, es la posibilidad de encontrarle sentido a los acontecimientos que han vivido las personas. “Referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social” (Jelin, 2002 , p. 14).

La memoria es un campo de lucha y de combate donde aquel que decide desarrollar un trabajo a partir de esta, se podría decir que logra emanciparse y se permite reflexionar desde diversos puntos de vista, es ahí cuando se relaciona con la propuesta de Marx que se describe anteriormente, ya que ese trabajador de la memoria será aquel que puede encontrar una libertad cuando le es posible recordar el pasado que reconoce y comparte en búsqueda de no repetir las mismas acciones, comprendiendo verdades que aún no han sido escuchadas.

Desarrollar apuestas desde trabajos de la memoria implica reconocer las memorias subalternas, de esos individuos y colectividades ocultas o subterráneas que necesitan ser escuchadas para compartir otras verdades, esas que no han sido reconocidas. Los actores que le apuestan a los trabajos de la memoria tienen objetivos claros, no es solo recordar por recordar, sino generar todo un proceso donde se pueda volver al pasado para conciliar con este, resignándolo y propendiendo para alcanzar justicia.

Los debates acerca de la memoria de períodos represivos y de violencia política son planteados con frecuencia en relación con la necesidad de construir órdenes democráticos en los que los derechos humanos estén garantizados para toda la población, independientemente de su clase, «raza», género, orientación ideológica, religión o etnicidad. Los actores partícipes de estos debates vinculan sus proyectos democratizadores y sus orientaciones hacia el futuro con la memoria de ese pasado (Jelin, 2002 , p. 11).

Cabe destacar que, el desarrollo de trabajos de la memoria permite a tanto a las colectividades construir un territorio que reconoce su historia desde diversas voces, de esta manera aporta a la verdad y a los avances en una nueva construcción, donde la sociedad se rija realmente por los principios de igualdad, reconocimiento y equidad.

De acuerdo con Jelin (2002), hay un propósito político y educativo que consiste en transmitir experiencias colectivas de lucha política, dar cuenta de los actos represivos que las

ligados a traumas y huecos. Su presencia puede irrumpir, penetrar, invadir el presente como un sinsentido, como huellas mnésicas (Ricoeur, 2000), como silencios, como compulsiones o repeticiones.

En estas situaciones, la memoria del pasado invade, pero no es objeto de trabajo. La contracara de esta presencia sin agencia es la de los seres humanos activos en los procesos de transformación simbólica y de elaboración de sentidos del pasado. Seres humanos que «trabajan» sobre y con las memorias del pasado» (Jelin, 2002 , p. 14).

comunidades han vivido, como una forma de mostrar otros caminos y que estos actos de violencia no se vuelvan a repetir; generando, así, lecturas sobre el pasado que sean plurales, que incitan a pensar las realidades de presente de otra manera, es ahí cuando ese trabajador de la memoria juega un papel importante, ya que desarrolla un proceso no solo de reconstrucción sino de transmisión de la memoria a otros, acompañándolos, preguntando y generando reflexiones que terminan siendo un aporte decisivo para esclarecer la verdad.

En el trabajo de memoria intervienen diversidad de actores, la transformación simbólica de las memorias que se hacen presentes en el trabajo que desarrolla aquel que se compromete a recopilarlas y a transmitir las, de igual forma en aquel trabajador de la memoria, como en la comunidad que desarrolla un proceso de catarsis por medio de la misma, como en las y los investigadores que recopilan éstas para plasmarlas en el papel por medio de la escritura, o los artistas que transforman un espacio o cualquier objeto haciendo memoria, o los maestros y maestras que llevan a sus espacios educativos estrategias para reconstruir las memorias con las que llegan sus estudiantes.

Esta labor implica la imaginación, así lo plantea Mélich (1997) pero también comprometerse con trabajos de la memoria implica la responsabilidad con el otro, ¿que pretendo transmitir cuando se reconstruya la memoria de ese pasado lejano o cercano?

El «trabajo de la memoria» no puede desligarse del «trabajo de la imaginación», o, dicho de otra manera, que la memoria y la imaginación son dos facultades inseparables. El buen uso, el uso saludable de la memoria, la «memoria que salva», necesita de la imaginación, de la simpatía (quizá debería seguir el consejo de Octavio Paz y escribir «compatía»), de la responsabilidad con el otro (respuesta responsable) (Mélich, 2006, pág. 122).

Este trabajo implica volver al recuerdo, narrarlo, reelaborar el sentimiento que produce, generar un duelo y encontrar la manera de transmitirlo, también se construye como una estancia crítica donde se podría decir que el sujeto individual y colectivamente logra alcanzar una libertad, venciendo el olvido y el silencio que en muchas ocasiones son impuestos y surgen producto de una voluntad política con fines estratégicos.

Así pues, los trabajos de la memoria están antecedidos de toda una construcción que esta mediada por la experiencia; en este sentido, podría reconocerse como una construcción artesanal, la cual continuamente se está reelaborando y retomando diferentes estrategias para difundir aquellas narrativas que luchan por no ser silenciadas, las cuáles se niegan al olvido y resisten colectivamente. Es un trabajo con el cual se compromete donde más allá del resultado está la experiencia propia que transita por el cuerpo, convirtiéndose en una labor que esta precedida por la lucha.

Maestro artesano

Conceptos como artesano y artesanía inmediatamente trasladan al lector a la acción de construir algo, sin embargo, esto va mucho más allá de un trabajo manual especializado, el artesano busca realizar cierta tarea de buena manera, implica compromiso y, al mismo tiempo, dedicación, la artesanía se enfoca en ciertos objetivos a cumplir, y para esto se apoya en distintas herramientas que le permiten alcanzar dichos objetivos.

El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas pueden fracasar o no desarrollarse plenamente. No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma (Sennett, 2009, p. 12).

El artesano va aprendiendo cada vez más desde la práctica y, de esta forma, trasciende, no solo cumple un fin, sino que puede llegar a impactar mucho más, se basa en su realidad tangible y esto le permite estar renovando su práctica constantemente. Pensar en el artesano es remitirse al taller, ese con puertas abiertas que permite que otros lleguen para crear, aprender, para explorar la libertad y la diversidad, generando una experiencia única. El artesano en su labor práctica, en muchos casos ha sido desprestigiada, se convierte en un gran maestro cuando acompaña a sus aprendices¹¹.

Desde la enseñanza, en muchas ocasiones, se ha descrito al maestro desde la analogía del artesano que cada día entrega parte de su creatividad, amor y dedicación a la obra que está construyendo. Esta analogía no es una cuestión contemporánea se remonta a los griegos, desde

¹¹ El método de estos talleres no era sólo aprender determinadas técnicas, sino hacer lo que se llama técnica pura. Los griegos hacían una distinción entre *tecné* y *cognesis*; su combinación era igual a creación. En el mismo sentido, Leonardo Da Vinci, con un gran criterio, diferenciaba entre artes imitables y artes inimitables. Todas las artes tienen una parte que es imitable. En la pintura, por ejemplo, un pintor debe aprender las técnicas del color, de la perspectiva, el claroscuro, en fin, determinadas reglas que son imitables y necesarias. Hay otra parte que es la manera como el artista expresa su vivencia personal del mundo, su interpretación y su pensamiento. Es su manera propia de llevar un mensaje. Todo ello hace parte de lo inimitable. El arte se aprende en la medida en que el artista, a partir de lo imitable, encuentra un lenguaje hacia lo inimitable, pero teniendo gran estima por lo imitable (Zuleta, 1998, pp. 27-28).

Aristóteles que por medio de la reflexión filosófica de la *techné* en su obra I de la Metafísica que hace referencia al artesano y a su oficio, que al mismo tiempo termina relacionándose con los maestros que, se podría decir, toman el barro para enseñarle al sujeto con diferentes herramientas cómo puede construir, de esta manera el oficio del artesano maestro termina siendo la formación y la enseñanza.

Así pues, Tezanos (2015) desarrolla un postulado donde se refiere a la enseñanza como una acción artesanal que los maestros llevan a cabo.

La comprensión de la *techné* aristotélica como un arte, que reclama de la condición artesanal de la profesión, en cuanto a que los aprendizajes para su ejercicio están enraizados en las causas del hacer, que le dan un carácter universal. Más aún, recuperar la condición artesanal de la profesión de maestro, reclama de un oficio ejercido en la creatividad, puesto que como es bien reconocido cada objeto producido por un artesano será a la vez semejante y diferente a otro que surja de las manos del mismo artesano. En consecuencia, la idea del artesanado rechaza la repetición mecánica de conocimientos y hacer en la práctica de la enseñanza (Tezanos, 2015, p. 20).

Por esta razón, la enseñanza se ha vinculado a un oficio que ejerce el maestro artesano, puesto que va de la mano de la creación para transmitir el conocimiento donde cada sujeto que habita el espacio educativo se encuentra con la experiencia de una manera diferente, es por esto por lo que el maestro se debe visualizar como un artesano que se preocupa por cada detalle, y cuya obra la vuelve una parte de sí mismo cuando acoge el compromiso de enseñarle al otro el mundo.

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo –que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran– nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo. Llegar a convertirnos en artesanos de nuestro propio trabajo, comprometidos con lo que hacemos, nos acerca a aquellos con quienes trabajamos y, a la vez, nos proyecta hacia la humanidad que contribuimos a eternizar, porque elegimos hacerlo (Alliaud, 2017, p. 10).

En efecto, el maestro a lo largo de la historia ha sido considerado en muchas ocasiones aquel que repite y sigue una rutina de enseñanza, sin embargo, también se ha venido deconstruyendo esa idea de que el maestro solo se aferra a lo que dictamina el currículo, sino que se le apuesta a nuevas formas de enseñanza donde las experiencias, los conocimientos previos y el diálogo de saberes sea bienvenido.

Este postulado de maestro artesano no se ha fundamentado solo, sino que a lo largo de todos los análisis que se hacen sobre cómo enseñar, sobre lo qué es el maestro y sobre lo qué

es y significa la escuela, lo que ha permitido pensar esta categoría donde emergen otras formas de construir conocimiento y generar aprendizaje¹².

Comprender qué significa ser un maestro artesano es vislumbrar que está mediado por la palabra como aquel que se encuentra en el ambiente del aula, en tanto espacio de posibilidades y que, en medio del despliegue de su creatividad, se interesa por indagar otras formas, otras maneras de leer y escribir el mundo, de sentir e interpretar la experiencia, de poetizar la memoria para comprender el pasado en brazo con el presente y en perspectiva del futuro (Arcila y Builes, 2015).

La enseñanza artesanal esta mediada por el proceso de experiencia, esa que se ha recogido con anterioridad en el transcurrir de la vida, como el proceso de oficio donde se ensaya constantemente y se analiza, permitiendo que el sujeto que forma parte del espacio educativo pueda experimentar y aprender desde ahí de distintas formas. El aprender haciendo y practicando es fundamental para la adquisición de cualquier habilidad.

El maestro aprenderá a enseñar enseñando o, mejor, inserto en el proceso en el que se produce la enseñanza, se dan condiciones especialmente creadas en los distintos espacios de la formación que pueden ser reales o que se plantean desde lo ficticio. No se trata de puro hacer o de hacer sin más, se trata de aprender a enseñar en este proceso y, por lo tanto, de un hacer que lleva consigo (unido) un saber. La experiencia enriquece y no se refiere solo a la práctica, sino a lo que ha vivido y sobre lo que se ha construido. Y no es solo tener en cuenta la experiencia del maestro, sino también retomar con gran importancia aquellas que han vivido como alumnos a lo largo de su vida (Alliaud, 2017).

Recordar, el lenguaje, el relato y lo narrativo son cuestiones fundamentales en el oficio de la enseñanza y en el taller de un maestro artesano puesto que permite fortalecer esa experiencia que comparten en colectividad, el artesano hace su obra más significativa cuando se construye desde lo colectivo y también cuando otros lo reconocen como aquel maestro que tuvo la dedicación de transmitir sus conocimientos a otros que continuaran con el legado, es así como la palabra se convierte en la principal herramienta con la que teje la enseñanza el maestro artesano.

¹² En la enseñanza del saber artesanal, el maestro artesano tiene un rol central en la vida profesional del joven aprendiz. El maestro no se deja llevar por extensas explicaciones teóricas sobre el oficio, simplemente enseña prácticamente, enseña con el ejemplo. El artesano no dispone de aulas, ni tizas, ni pizarrón. Su salón de clase es el taller donde él trabaja junto a los nóveles estudiantes. Enseña haciendo y el aprendiz aprende viendo y experimentando (Aguirre, 2017, p. 152).

Comenzar a tejer esta experiencia desde la artesanidad del y con el lenguaje, le otorga un lugar privilegiado a la voz del maestro. Sus vivencias y sus tránsitos se hacen cuerpo para posicionarse frente a las dinámicas de la escuela en sus diferentes escenarios de actuación y, a su vez, se convierten en el insumo principal por medio del cual puede atreverse a cuestionar y repensar el devenir de la realidad escolar, que no es otra que su propia realidad, pues es él quien la construye y la vive (Builes, 2015, p. 10).

Ahora bien, es necesario hacer énfasis en que no se retoma el maestro artesano como una simple metáfora, sino que se ratifica la importancia de comprenderse como este puesto que permite comprender la enseñanza desde otros ámbitos, donde la experiencia, la práctica y el saber que lo antecede son tan importantes como un cualquier otro conocimiento tecnificado. Cuando se habla de la necesidad de repensarse la escuela y la enseñanza, es menester acudir a analizarse y a reconstruirse a través de la propuesta del maestro artesano como ese que brinda su taller, sus manos, sus saberes a otro, reconociendo que este también llega con un mundo de la vida que lo antecede y ha construido.

Las herramientas del maestro artesano

El artesano con sus manos toma los hilos o el barro y empieza con rigurosidad a plasmar esa obra, ese elemento que quiere y que necesita crear a partir de lo que se tiene al lado, es lo que permite convertirse en un artesano con un oficio específico que cuenta con múltiples herramientas para darle vida a las ideas que se pueden plantear en un primer momento en un boceto, que también se construye a través del sentimiento. Para que el artesano construya necesitará herramientas que le permitan ir creando su obra, herramientas que se pueden entender como un instrumento fuerte para la realización de un trabajo (artesano). Sin embargo, no sólo son necesarios los materiales, sino en su totalidad una caja donde se puedan compilar todas esas herramientas que se necesitan y así poderlas llevar a diferentes espacios donde sea posible utilizarlas con otros, para aprender y construir conjuntamente.

La caja, es un recipiente que nos permite transportar algo de manera segura. Es decir, una caja de herramientas es el depósito de los instrumentos que pueden ayudar a una persona en su labor, es un contenedor que organiza y almacena las herramientas para su uso o transporte; entendidas así, las cajas de herramientas en su generalidad se utilizan para transportar aquello que nos es útil para la resolución de una necesidad o de un problema.

Las cajas de herramientas, se encontraban en talleres o lugares de trabajo mecánico y se atribuía su uso meramente a los hombres, sin embargo, con el paso del tiempo y el avance de la tecnología, se hacen para distintas labores y para todos y todas que vayan a hacer uso de estas; se encuentran en diversos espacios y ahora se proponen en diferentes formatos, desde el

físico hasta el digital. De este modo, se ha llevado a diferentes contextos y se ha utilizado su concepto para diferentes definiciones, es decir, hoy tenemos cajas de herramientas para la educación, para la salud, para la convivencia, para los derechos.

Como característica singular, es un contenedor que en su interior se llena de instrumentos que se creen útiles para la labor designada, de esta manera, a las cajas de herramientas tienen acceso o le dan uso aquellas personas que vean en su interior un instrumento útil para la satisfacción de una necesidad o la resolución de un problema, por esto, no es lo mismo la caja de herramientas de un mecánico, un bombero, un electricista, un escultor, a la de un educador que poseerá en su interior herramientas propias de su trabajo. En este sentido, el maestro también ha de necesitar de estas para trabajar los conocimientos que considera pertinentes para que el estudiante acoja e interiorice.

Para la educación, una caja de herramientas es un contenedor pedagógico de instrumentos que permite a los maestros entregar a sus estudiantes los insumos necesarios para la resolución de un problema, con la intencionalidad de generar un aprendizaje significativo en el proceso, es decir:

La noción de Caja de Herramientas refiere a un tipo de material pedagógico que pretende entregar insumos, a través de una guía reflexivo-práctica, para que las y los usuarios de ella, debatan, analicen y generen estrategias alternativas para las situaciones y procesos que requieren revertir con su intervención (Gobierno de Chile , 2020).

Es un instrumento que se ha construido para la comprensión y abordaje de diversas situaciones, donde se busca encontrar relaciones de poder y reflexionar con base a ella. Para hablar de la caja de herramientas, se hace necesario comprenderla desde una perspectiva contextual, es por esto que desde corrientes de pensamiento como la Foucaultiana podemos hallar con más claridad la definición y objetivo de la misma, Cruz (2006) en el texto “El pensamiento de Michel Foucault como caja de herramientas”, afirma que la elaboración de una caja de herramientas no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; que esta búsqueda no puede hacerse más que, poco a poco, partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas.

Desde esta postura, la caja de herramientas permite al maestro generar reflexiones que se ligan a los sujetos, pero también a los contextos García (2012) les brinda un valor como útil en tanto corresponda a un contexto situado, donde se asume que la teoría obtiene su sentido y utilidad cuando se emerge y se desarrolla en espacios aplicados; cuando puede invocarse por

su utilidad para resolver problemas situados, pasando a formar parte de los recursos y herramientas para abordar problemas.

Las cajas de herramientas pedagógicas son, entonces, instrumentos propios para la educación y se presuponen útiles para los maestros en su proceso de enseñanza y en los estudiantes para su proceso de aprendizaje. Sin embargo ¿qué maestros requieren de una caja de herramientas? y ¿qué herramientas contiene esta caja?, son preguntas que empiezan a surgir a partir de que comprendemos que las herramientas son diseñadas para los artesanos, que encuentran en ellas un instrumento útil para su trabajo.

Esto significa, que las cajas de herramientas pedagógicas son diseñadas y aplicadas por aquellos maestros que ven en su práctica pedagógica la necesidad de usar instrumentos que les facilite su labor, con la intención de lograr un mejor resultado en su proceso de enseñanza, reconociendo en estas la necesidad de abordar los conocimientos que comprende pertinentes, para que los que habitan el espacio educativo se acojan y lo interioricen; pero es aquí donde hacemos un alto para preguntarnos: ¿Qué contiene la caja de herramientas de un maestro?

Un maestro que para su labor desempeña el uso de herramientas, debe tener claro cuáles son las que requiere o puede necesitar en la resolución de un problema, es por esto que desde lo definido hasta el momento, podemos asumir que la pedagogía define como herramientas, aquellos instrumentos que sean de utilidad al maestro para la comprensión e intervención de situaciones dadas en su contexto; así pues, el maestro desde sus propia experiencia y las posibilidades de su contexto tiene la oportunidad de definir qué herramientas necesita y a qué fuentes acudir para recolectar y producir información, es decir, libros de texto; producciones documentales (educativa, investigativa, biográfica); grupos focales o de estudio; semilleros de investigación; narraciones; producciones periodísticas (radio, televisión, revistas, digitales) biografías; experiencias de vida; lugares de memoria.

Según lo anterior, el maestro es quien define las herramientas que crea más adecuadas para su trabajo, sin embargo, el contexto, los intereses y resultados de cada experiencia definen la aplicación, sustitución y eficacia de estas, como lo expresa García (2012) las herramientas “como acompañamiento a una reflexión y acción capaz de reconocer los significados y teorías implícitas en los actos en que los actores practican de la construcción de significado y sentido” (p. 63).

Desde lo pedagógico varias instituciones, colectividades e individualidades han ido desarrollando herramientas para trabajar diferentes asuntos desde lo pedagógico, además han sido un gran aporte para trabajar contenidos enfocados en el pasado reciente, en algunos casos

relacionados con el contexto de los estudiantes y en temas como lo es el conflicto armado que de alguna u otra manera ha impactado a todos y todas en un país como Colombia¹³

En este sentido, la idea es vislumbrar algunas de las instituciones que han desarrollado herramientas con un tinte pedagógico, pero para esto es preciso ubicarnos en la otra vertiente que conjugará estas herramientas en una especificidad que es la memoria.

El conflicto, la desigualdad y las guerras son parte de los recuentos históricos de la humanidad, de sus identidades y reconocimientos colectivos, no obstante, el recuento histórico no ha sido suficiente y satisfactorio para llenar esos vacíos de perspectiva que nos deja la historia la cual, en muchos casos, ha sido contada por los vencedores, por eso surgió una necesidad de narrar y conocer más allá de esta desde la memoria construida desde diferentes voces.

¹³ “La puesta en marcha de una cátedra de paz y diversos programas educativos, es imperativo pensar sobre el papel de una educación transformadora de subjetividades individuales y colectivas que reflexione y genere acciones pedagógicas sobre el sentido de esta historia violenta que ha atravesado y atraviesa a Colombia” (Ortega & al, 2015, p. 28).

Tercera parte: Relatos contra el olvido y la indiferencia

“Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales ni con el crimen... ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos”.

Salvador Allende.

Narrando al maestro artesano

Narrar la escuela rural y urbana significa dirigirse hacia aquellos maestros y maestras que han habitado las escuelas y han presenciado la vida cotidiana en esta, donde el encuentro con sus alumnos ha posibilitado que se construyan formas de ver y pensar el mundo.

Al mismo tiempo, cada maestro y maestra tiene una historia que contar, este llega a la escuela antecedido por la experiencia y las vivencias que han marcado su historia de vida, su mundo de la vida es por esto que pensar que el maestro se construye de la nada sería ilógico no solo se forma desde la academia, sino que está mediado por todos esos saberes previos con los que camina en su entorno y que lo construyen cuando habita la escuela.

Para narrar a los maestros y maestras se inició un recorrido por diferentes zonas del departamento de Antioquia, zonas rurales y urbanas donde se encuentran maestros y maestras con similitudes, donde los convoca un objetivo particular y es la apuesta por procesos en la escuela que retoman el pasado reciente para esclarecer la verdad.

Son maestros y maestras que vienen con una historia y que han tomado la decisión de apostarle a un campo en disputa como lo es la memoria, a fin de transmitirla en la escuela, estos maestros y maestras inician una búsqueda donde la historia de sus estudiantes prima en el currículo, pero al mismo tiempo donde la de ellos y ellas hace presencia, solo que quizás pasa desapercibida.

Durante todo el recorrido que se ha realizado en esta propuesta escrita se han desarrollado diferentes categorías, con el fin de comprender la memoria, su importancia en los territorios, el pasado reciente, el artesano y la apuesta pedagógica que propone, ahora bien, en este apartado se narrarán las historias y propuestas de dos maestras y un maestro que son artesanos de la memoria, se precisa comprender qué los antecede y qué proponen hoy en la escuela para comprender por qué serán llamados maestros artesanos de la memoria.

Vivir después de la palabra, habitar en una postcultura significa existir en el declive de la memoria, en el olvido del pasado y de la tradición. No hay cultura sin memoria, porque no hay presente sin pasado reconstruido en el presente. Por eso vivimos en una postcultura. La memoria

es el lastre del yo. Ni las presiones políticas ni las sociales pueden apartarlo de nosotros. Pero en nuestra sociedad hipertecnológica, la memoria ha sido borrada del aprendizaje. Pero el olvido de la memoria ha dejado al sujeto sin soporte (Melich, 1997, p. 183).

De acuerdo con lo anterior, a partir de la metodología narrativa biográfica se logran evidenciar los relatos de maestros y maestras que le apuestan a la educación

Desde Apartadó volviendo a la historia Oral

En Quibdó Chocó fue el territorio donde Tania, nació y pasó sus primeros años de vida, esta mujer madre de tres hijos, realizó sus estudios universitarios para ser maestra de Ciencias Sociales.

Tania es una mujer negra, con una voz fuerte, maestra de bachillerato y convencida de que hay que volver a los ancestros para aprender de ellos. Relata que en sus primeros años de vida no había presenciado el conflicto de manera latente, ella sabía que existía, pero era ajeno a ella. Cuando se graduó de la licenciatura se vincula como maestra en Antioquia, recorriendo diferentes escuelas en varios municipios, pero no solo caminó por allí, sino que la historia que vivió en cada uno de ellos la transformó.

Tania es una de esas maestras que llegó siendo muy joven a la escuela rural en un municipio antioqueño de esos abandonados por el Estado, donde el territorio lo manejan otros actores, padeció y conoció el conflicto armado porque varias de las escuelas donde desarrollaba sus clases fueron o son botines de guerra, refugios de uno y otro actor, pero, al tiempo, la esperanza de esos que se sienten olvidados entre las montañas y los ríos.

Cuando llegué a la vereda el señor que me recibió me dijo que en la vereda no pasaba nada, sin embargo, una de mis alumnas después me aclaró que esto me lo dijeron para que no retornara, porque llevaban mucho tiempo sin profesor (Garcés T. , 2020).

Fue testigo de cómo sus alumnos vivían entre la cotidianidad de una vereda y las aulas de clase, a la que muchas veces no volvían porque se iban a trabajar en un grupo armado o a recoger coca, era intermitente su estadía en la escuela.

Y es que las dinámicas que vive una maestra rural pocos las imaginan, y más cuando están en territorios marcados por el conflicto armado, es por esto que Tania muchas veces se preguntaba: ¿de qué sirve enseñarles a los chicos teorías de lugares lejanos si sus condiciones de vida no son las digna?, ¿Estarán interesados en ello?

Cuando llegué a la vereda me mandaron a llamar a la asamblea, yo no sabía que era eso pero tenía que ir, allí estaban discutiendo comandantes sobre fusilamiento a campesinos que no cumplieran con la cuota por la siembra de coca, yo quería intervenir diciendo que eso era violación de derechos humanos puesto que lo había leído antes, sin embargo, me callé porque

me di cuenta que no podía comentar ya que explícitamente dijeron que el que no estuviera de acuerdo ahí mismo lo fusilaban (Garcés T. , 2020).

Y es que enseñar en una escuela rural al lado del río, donde los chicos caminan hasta más de cuatro horas para llegar no termina siendo fácil, porque no solo conviven con la comunidad, sino que siempre reconocen a la maestra como punto central y esto no es invisible para los actores armados.

Los paramilitares se metieron a la cooperativa límite con Remedios y realizaron una masacre, el 28 de diciembre de 1996 donde asesinaron campesinos, colaboradores y guerrilleros, y prendieron el caserío, los campesinos no tienen opción, donde el Estado no hace presencia llega cualquier grupo armado y ellos deben de colaborar.

Yo me comuniqué con el director de núcleo y le digo que no puede viajar a la vereda porque los paramilitares hicieron presencia, pero me dicen que si no los he visto no podía decir que estaban haciendo presencia, sin embargo, este me dio la autorización para que viajara a Quibdó a dejar a mis hijos y me devolviera (Garcés T. , 2020).

Al caminar por más de tres municipios diferentes con sus hijos y su maleta para ser maestra, a Tania le tocó aprender a enseñar mientras el conflicto armado era latente, mientras el señor allá afuera cavaba su tumba, mientras diferentes actores armados se disputaban el territorio y mientras el Estado se convertía en cómplice.

El impacto que quedó en su memoria es muy latente, pues cuando llegó a ser maestra desconocía muchas de esas realidades del país, pero en su quehacer empezó a evidenciarlo, a vivirlo hasta el punto de convertirse en una víctima más; se convirtió en una maestra más de esas que no se mencionan en los informes de la comisión de la verdad porque no fue caracterizada pero que aun así fue víctima amedrentada y silenciada, solo por el hecho de ser maestra rural, pero paradójicamente al mismo tiempo su condición de maestra fue lo que le salvó la vida .

Su historia no termina ahí, se pensaría que cuando una persona ha pasado por tantos acontecimientos que han marcado su recuerdo y vida, en general, no quisiera hablar más de esto o revivirlo y contarlo; por el contrario, todo esto es lo que ha construido en esta maestra otras perspectivas de la sociedad y de la realidad social que se vive en Colombia, y ha hecho que ella se cuestione acerca de la legitimación de la violencia, el sadismo y la justificación que se le da a los hechos del conflicto armado, es por esto que es necesario hacer memoria en la escuela para que sus alumnos reconozcan su historia y no la repitan.

Cuando regreso a Apartadó encontré que la violencia y la muerte están legitimadas y naturalizadas, y que hablar de homicidios es común entre los estudiantes, ellos se alegran cuando se habla de limpieza.

Yo les expreso que en la sociedad no se habla de limpieza porque la sociedad no tiene basura, la sociedad está conformada por individuos sociales. Se alegran porque hablan de limpieza o sale la lista donde están marcados los que van a asesinar, o porque matan al que roba o al que apuñala, a pesar de lo bien o mal son seres humanos, porque el estudiante no tiene el sentido crítico para analizar ¿por qué no es bueno que maten a los jóvenes, ni a los niños y se alegra porque matan a alguien? (Garcés T. , 2020).

Y es que cuando la maestra indagó en Apartado, por ejemplo, sobre la historia de este municipio en dos tomos de historia solo cuatro páginas son destinadas al conflicto armado que ha sufrido esta zona, y se cuestiona cómo es posible que un municipio que ha sido tan impactado por el conflicto no se hable de esto y no se reconozca internamente. “la gente afuera sabe que ha pasado en Apartado, pero acá poco se habla de eso” (Garcés A. T., 2016), y es que ella reconoce que hay cosas de las que la gente dice que no debe hablar.

Es por esto que en su práctica pedagógica toma la decisión de llevar la memoria a la escuela para trabajar con sus estudiantes, ese pasado cercano que quizás a muchos no les ha tocado vivir, pero del cual sus familias si tienen mucho por contar y es que esta maestra cree que esto es menester para formar ese sujeto crítico y político que se menciona tantas veces en los lineamientos pero que en muchos casos se queda solo en eso, en la teoría.

En la escuela se está fallando, se está perdiendo la memoria colectiva con la muerte de nuestros ancianos, los ejercicios de memoria deberían ser recurrentes en la escuela y en la familia, la tradición oral se está perdiendo (...) Necesitan todo ejercicio de memoria que sea necesario para que desarrollen su capacidad crítica y reconocerse como sujetos políticos que no estén parcializados por lo que escuchan de los papás que tampoco han tenido una formación y puedan aprender y asociar eventos, entender lo que sucede ahora con base en el pasado y más en una zona tan violenta, eso no se enseña en la escuela.

¿Cuándo lo vamos a enseñar? ¿Por qué no le hemos enseñado si pasó? Porque tenemos temor, la guerrilla y el paramilitarismo le han hecho mucho daño al país (Garcés T. , 2020).

Esta maestra al identificar esta falencia en la escuela se comprometió en proponer ejercicios investigativos los cuales ha desarrollado con sus estudiantes, su herramienta principal para trabajar la memoria se convirtió en la historia oral, pues está convencida de que si se escucha a los ancestros se tiene claridad de lo que ha sucedido, hay que volver al relato que aún vive antes de que muera para que los jóvenes puedan comprender y evidenciar toda una historia que ha llenado la tierra de terror.

La memoria colectiva está bastante sepultada, ahorita es que está saliendo a flote, que se están construyendo esos relatos, si esto se hubiera hecho hace 25 años también se hubieran encontrado bastantes relatos, esto es un país que se ha construido sobre actos de violencia que

han permeado todas las estructuras de una manera holística, por eso hoy desempeñarse en un aula de clase es difícil, tiene uno que tener amor por el arte y paciencia, ser comprensivo con los muchachos y ponerles las armas para ayudarles a crecer y que vean en el diálogo una manera de resolver los conflictos (Garcés T. , 2020).

Hay otras estrategias que son importantes porque recogen acontecimientos muy impactantes, pero resalta que es importante lograr actividades que estén contextualizadas para que el estudiante no se vea como un actor lejano a esas historias.

Su apuesta es por formar estudiantes que no sigan sosteniendo gobiernos que han generado violencia en el país, es una búsqueda porque el estudiante pueda formar su criterio propio, donde se apropien de lo que pasa en el país y puedan convencerse de transformarlo.

Un maestro que ve en la enseñanza la resistencia

Carlos es un maestro que nació en Istmina Chocó, fue en una infancia con muchas ausencias económicas, creció en Carantón del San Pablo donde la actividad económica era la minería y la pesca, cuando no había oro tocaba rebuscarse, interesado por estudiar pero con muchas complicaciones, terminó sus estudios en Istmina en una nocturna, afirma que “Quería estudiar traducción pero no tenía dinero para estudiar, hice un curso el Sena y luego decidí ir por la universidad y pagué la universidad rapimoteando, trabajaba por el día y estudiaba en la noche filosofía” (Mosquera C. M., 2020).

Ha este maestro le tocó vivir el conflicto directamente cuando su hermano fue asesinado, ahí se volvió consciente de la guerra y lo que era perder a alguien, experimentó los procesos de dolor, este acontecimiento marco su vida. Cuando terminó la universidad se interesó por la investigación y así fue como pudo desarrollar su maestría, la investigación la enfocó en la memoria colectiva puesto que buscaba aportarle algo a la tierra de donde venía, el Choco. Es por esto por lo que inició una propuesta investigativa entorno a lo que fue la masacre de Bojayá indagando cómo esta impactó la escuela.

Dije voy a recuperar la masacre de Bojayá pero me quise ir a los a los estudiantes de la institución educativa departamental Sancodó, el único colegio de Bojayá; resulta que este colegio quedó afectado porque quedaba al lado de la iglesia San pablo apóstol donde estalló el cilindro, paramilitares y guerrilla se enfrentaron la gente corrió para iglesia porque creyeron que allí iban a estar protegidos por Dios era el único lugar en material porque el resto era en madera y creyeron que los actores armados iban a respetar por ser la iglesia, pero no fue así las FARC lanzaron varios cilindros y uno de ellos cayó en el techo de la iglesia y mató 119 personas, cayeron estudiantes, murieron padres de familia. Así que quise recuperar la memoria colectiva de esa masacre a partir de los actores educativos. Entrevisté a padres de familia y a

estudiantes sobrevivientes y pude registrar otras verdades que no registraron en medios de comunicación (Mosquera C. M., 2020).

Asimismo, este maestro caminó por escuelas de municipios de Antioquia, donde entendió que los estudiantes no reconocen su pasado violento y por esto tienden a repetirlo, el sueño del estudiante es ser como Pablo Escobar o ganar dinero fácil y es ahí cuando radica el problema, cuando entra en el mismo ciclo que se repite. Así pues, ese acontecimiento que lo marcó en su vida fue lo que lo hizo reflexionar acerca de la violencia, de cómo esta se naturaliza y se normaliza en todos los espacios.

Ser maestro en medio del conflicto armado se convierte en una situación compleja, se ve en constante peligro, y confrontado tanto en lo rural como en lo urbano al maestro de escuela pública le toca enseñar en medio de situaciones difíciles, donde los estudiantes también llegan con una historia que es dolorosa en muchos casos, por lo tanto, esto interfiere y por esto no se puede pensar en una enseñanza solo conceptual si no también que implique retomar la vida propia.

Ser maestro en el conflicto armado es ejercer la función pero en cierta manera muy coartado, mi compañera cuando estaba en Necoclí en la Changa se sentía intimidada por un paramilitar, llega y le decía profe ya cantó el himno nacional no lo ha cantado, sacaba los muchacho a la cancha los formaba y empezaba a cantar el himno nacional, entonces la autoridad de la maestra se pierde, se ve relegada a este paramilitar, entonces ejercer la enseñanza en estos contextos es complicado y se puede amenazar la integridad del maestro y también la libertad de cátedra, como así que un matón interrumpe mi clase y me va a decir que debo hacer, pero no solo es yo, tengo compañeros en Caquetá y cuentan como alrededor de la escuela han hallado minas antipersonas, cuando va en su moto recoge dos estudiantes y se ha visto entre los enfrentamientos con la columna de la guerrilla con los soldados y el tener que deslizar la moto y acostarse y esperar 45 minutos a que las balas le pasen por encima y paren para irse para la escuela o devolverse, esto parece una película de *Hollywood* pero es la realidad que viven muchos docentes y sobre esto se habla muy poco, sobre esto hay que hacer memoria (Mosquera C. M., 2020).

No implica solo las experiencias propias que se han vivido en el conflicto armado, sino también es menester reconocer las que han vivido compañeros y compañeras que han padecido la guerra en sus aulas de clase, y que en muchos momentos han decidido guardar silencio para no ser en muchos casos asesinados o desaparecidos.

Es por esto que este maestro que vivió el abandono del Estado en el Chocó, que decidió contar la historia de su tierra, llega a Titiribí para enseñarle a sus estudiantes la importancia de la memoria colectiva por medio de canciones, películas y fotografías, pero su apuesta más

importante ha sido desde el testimonio, porque considera que desde allí el estudiante no se va a sentir tan ajeno puesto que entran a conjugarse una serie de sentimientos entre el que relata lo que vivió como en el que lo escucha, también retoma las narrativas de los estudiantes porque ellos tienen también algo que contar y algo que expresar cuando escuchan el relato de otro que vivió la guerra, esto no pasa por alto son hechos traumáticos que los impactan de cierta manera.

Lo que motivó a la investigación es los relatos de los estudiantes, como también soy profesor de ética, escuché un estudiante que decía “Yo quiero ser como Pablo Escobar, yo quiero tener mucha plata, es que era bueno el hombre se tiraba uno que otro pero regalaba casas a los pobres” allí hay una apología, un segundo campanazo fue en un grado sexto, les pregunté que querían ser y muchos me decían que querían ser como Pablo y otro me dijo que quería ser como *Wis Kalyfa* “Que chimba cantar y fumarse un porro profe”, entonces yo me preguntaba que ideología y proyecto de vida tienen estos chicos, uno que privilegia la maldad y la violencia (Mosquera C. M., 2020).

Por estas situaciones que ha vivido en la escuela, es que este maestro decidió iniciar toda una actividad investigativa para poder diseñar herramientas en las que se pudiera apoyar para construir con los chicos otros proyectos de vida, el reconoce en su caminar que muchas veces los lineamientos coartan y que en muchas ocasiones no están bien fundamentados pero es ahí cuando él propone que el maestro también tiene una libertad de cátedra y, por ende, debe entrar a plantear estrategias que permitan reflexionar con sus estudiantes constantemente y hacer memoria colectiva, así, se enfocó en introducir en el PEI la memoria porque es una responsabilidad de la escuela para construir país.

Ahora este maestro viaja en su moto a una escuela en una vereda de Barbosa, de esas que no son tan lejanas y son una combinación entre las dinámicas rurales y ciudadinas, allí continúa en esa búsqueda por la memoria y creo un semillero de investigación con sus estudiantes, para hablar del pasado, del olvido y desde allí plantear otros proyectos de vida, pues está convencido que la memoria transforma la vida y permite construir otras visiones del mundo. Es ese maestro de escuela investigador que hoy es coordinador y que no abandona la idea de hacer énfasis en que si la escuela no vuelve al pasado condena a la sociedad a repetir hechos y procesos que han afectado al país.

Lastimosamente el maestro de escuela se ha dejado un poco llevar por la dinámica de la planeación de clase, pero igual hay una racionalidad legalista que muchas veces trata de limitarlo y el docente se dedica a su práctica de aula e inclusive desde su práctica en el aula puede investigar, si no quiero investigar sobre la violencia del contexto pero si no quiero puedo investigar sobre la violencia que se da en el aula, yo puedo dar clase ganarme un sueldo y no ir más allá pero ahí está mi compromiso, implica un sacrificio y es el tiempo, estamos en un

mundo consumista y la pregunta es que estamos consumiendo que nos permita repensar el mundo, el país (Mosquera C. M., 2020).

Carlos seguirá siendo ese maestro que camina y entrega a su vida a investigar desde el pasado violento, ese que ya ha publicado dos libros para que otros maestros los lean y puedan tener ideas de cómo abordar la memoria en la escuela, es ese maestro que insiste en que la pedagogía de la memoria debe tener un espacio en los currículos educativos colombianos para no repetir el terror que ha vivido este país y que aún sigue viviendo en muchos lugares, su apuesta es una lucha donde desde la educación se resiste, formando chicos y chicas que se piensen un mejor lugar para la vida digna, sin tener que llorar más atrocidades del conflicto armado.

Una maestra que construye en el barrio

Mónica es una maestra quien hace cinco años hace parte de una institución educativa en el barrio Castilla de Medellín, nació en Venecia Antioquia, pero creció fuera de allí, en su niñez no reconoció la violencia fue en su adolescencia cuando comprendió lo que sucedía en su municipio y es otra de esas maestras que hace parte de la escuela pública que cree en la importancia de reconocer que hay maestras y maestros que están construyendo camino hacia la memoria.

Es licenciada en Ciencias Sociales y aunque inició trabajando en un colegio privado fue una experiencia que no la cautivó, ella le apuesta tanto a la memoria como a la pregunta por la cuestión del género y las mujeres, y con esto tuvo la oportunidad de recorrer los diferentes municipios de Antioquia y de otros departamentos que han sufrido el conflicto desde diversos actores.

Con ellos estuve viajando a diferentes zonas rurales que vivían o habían vivido experiencias de conflicto armado por diferentes actores, era una temática de derechos humanos y me di cuenta de lo marcado y abandonado el tema de género y conflicto armado en escuelas rurales, realicé un trabajo de formación a maestros y maestras y con base en esto realizó su maestría en género (Davila M. , 2020).

En esta experiencia no solo caminó con otros maestros y maestras de la escuela rural, sino que también pudo evidenciar cómo la escuela es víctima del conflicto armado, tanto que a partir de todas las vivencias que presenció en diferentes veredas incidieron para que tomara la decisión de no ser maestra rural, ya que considera que como mujer y maestra se corre aún más peligros y lastimosamente se convierte en un acto sumamente difícil desempeñarse en lugares donde el abandono del Estado es latente y los actores armados se disputan el control.

Decidí también ir por este camino pues mi familia también han tenido experiencias con el conflicto armado, me han llamado la atención el papel de los cuerpos en el conflicto, el de la mujer y el conflicto y en zona rural por eso fue una decisión no presentarse a zona rural como maestra, porque ya había conocido caso y situaciones frente al conflicto porque también tengo hija, si bien la ruralidad es muy importante quizás es el momento también de plantear otros discursos y otras formas en otros espacios diferentes a la ruralidad (Davila M. , 2020).

Presenciar cómo los actores armados llegan y hacen lo que quieren con la escuela rural es muy desesperanzador, porque son acontecimientos que no son visibles en distintos lugares y se cree que son cuentos ficticios, esta maestra no necesitó solamente presenciar hechos del conflicto para entender la importancia de traer la memoria colectiva, al tiempo se recoge en los acontecimientos de su familia y de otros maestros y maestras que ha conocido y evidenciado en los caminos que ha transitado.

Siempre me sacaba la boleta a la zona más afectada por el conflicto... En varios de estos espacios me tocó vivir situaciones complejas, por ejemplo, cuando llegué a Granada estaban todas las secuelas de la toma, era hacer un ejercicio de catarsis con las familias, con los niños y los maestros y maestras. Llegando a la institución sentía una música muy fuerte en la escuela y me preguntaba porque, cuando llegué había una maestra de avanzada edad que tenía que hacer todo lo que dijeran en la zona. Le pregunté y me decía que no preguntara nada.

Me pidió que trabajara con los chicos no con ella porque ella no entendía muchas cosas, cuando entré al salón pedí bajar la música los niños me miraban, pero aun así bajaron la música, al rato llegó un hombre y me preguntó que quién era y de dónde venía y se fue, después de eso al rato entró la profesora y me dijo que tenía quince minutos para salir de la vereda. Ahí me di cuenta de que la escuela es un territorio marcado por el conflicto (Davila M. , 2020).

Todas estas experiencias fueron sembradas y cosechadas por la maestra Mónica, para luego llegar a vincularse con el magisterio y ejercer en un colegio público, en uno de esos barrios de la periferia de Medellín, allí le fue designada la cátedra de paz e inició un proceso donde se vinculó con otros maestros y maestras para proponer un trabajo donde sus estudiantes pudieran comprender esa historia que los antecede.

Sin embargo en el país no había nada sobre la cátedra porque apenas estaban en el tema de plebiscito y no había mucha información, por mi experiencia me asignaron la cátedra en el colegio y ahí estaba toda la posibilidad de construir, también había tenido acercamientos al museo casa de la memoria y empecé a hacer un acercamiento a los chicos y chicas desde lo narrativo, cartografía, la fotografía, los mapas parlantes para saber qué acercamientos tenían ellos al conflicto o si habían sido víctimas, y lo que me empecé a dar cuenta era que muchos chicos habían sido desplazados, que sus familiares habían sido asesinados o que eran hijos de algún actor (Davila M. , 2020).

Su proyecto lo llamó *Narrándonos desde la memoria* y con este logró hacer un acercamiento a conceptos como la memoria, el olvido y el recuerdo, trayendo a colación procesos de otras partes del país y también otros cercanos desde su ciudad y su barrio. Esta maestra le apostó a la memoria como una posibilidad para darle la palabra a los niños, niñas y jóvenes que tenían que decir y lo confabuló con en el arte, buscando que no solo quedara en el proceso de reconocer hechos y sucesos, sino también en tener la capacidad de reflexionar para decir nunca más.

Es así como esta maestra joven que camina las laderas de Castilla y que construye con sus estudiantes esas verdades que han sido excluidas en tantos momentos, también ve en la memoria un campo de lucha que puede resistir y transformar desde la educación a los sujetos, donde se vean como un individuo crítico que tiene la capacidad de construir en colectivo apuestas por la paz en una ciudad y en un país que vive a diario un conflicto que simplemente ha naturalizado y silenciado. Esta maestra es una mujer poderosa que cree que la historia se puede construir desde otros cuentos, esos subterráneos que no se han querido escuchar.

Contribuciones de las y los maestros artesanos

El acercamiento con dos maestras y un maestro permitió reconocer esas historias que a diario se forjan en la montaña y en las calles del barrio, y que son desconocidas. Como ya se ha mencionado antes, el maestro artesano es aquel que retoma la experiencia para poder construir la enseñanza en el aula de clase¹⁴.

El maestro de la memoria se ha convertido en su hecho artesano, no solo porque un día decidió desde la enseñanza retomarla, sino porque desde su experiencia de vida, desde su relato biográfico también se encuentra con un pasado que le implica el recuerdo, la memoria y una lucha contra el olvido. Es su propia experiencia en la que se basa y se dedica a crear para llevarla al aula.

La memoria es otra, se transforma. El acontecimiento o el momento cobra entonces una vigencia asociada a emociones y afectos, que impulsan una búsqueda de sentido. El acontecimiento rememorado o «memorable» será expresado en una forma narrativa, convirtiéndose en la manera en que el sujeto construye un sentido del pasado, una memoria que se expresa en un relato comunicable, con un mínimo de coherencia (Jelin, 2002 , p. 27).

¹⁴ Sí, nosotros hablamos de transición, de una etapa del conflicto armado entre el Estado y su fuerza pública con grupos insurgentes, y un conflicto armado prolongado y degradado porque no respeta las normas del Derecho Internacional Humanitario porque dura mucho en el tiempo y se extiende a grupos sociales que no están en armas, es decir, es un conflicto armado que se disputa con los civiles en el mitad, entonces nosotros entendemos el acuerdo como un momento de transición hacia otra etapa que quisiéramos llamar convivencia, que es como la garantía de la paz, que vivamos con la capacidad de resolver diferencias sin usar las armas (Nieto, 2020).

Estas maestras y maestros son artesanos porque se comprometieron a preguntarse por la enseñanza, y a desarrollar diferentes estrategias para abordar la memoria en la escuela de una manera contextualizada, donde los estudiantes puedan comprender sus realidades sociales y proponer otras formas para transformarlas, si bien ya hay estrategias pedagógicas como cajas de herramientas, libros de texto para retomar la memoria en la escuela, estas muchas veces en los diferentes territorios están descontextualizadas, entonces se cae en el problema, y es que los estudiantes pueden ser ajenos a estas realidades. En cada territorio hacen presencia diversos actores armados y esto genera que las dinámicas se den de manera diferente; un municipio o vereda donde hace presencia la guerrilla siempre tendrá dinámicas disímiles a las que se dan en un territorio, por ejemplo, que esté dominado por los paramilitares.

Por ello, es necesario que se propongan estrategias diversas según el contexto, además que se den por aquellos que viven y presencian la escuela para poder entender sus dinámicas y la manera más adecuada de construir elementos que aporten a la enseñanza.

Esto es lo que se resalta en estas maestras y maestros cuyas vivencias se narraron anteriormente, ellos están preguntándose por la memoria y proponiendo formas para transmitirla y retomarla en la escuela. Son estrategias que aún no son reconocidas y es ahí donde se plantea la necesidad de hablar de ellas, puesto que desde la artesanía están formando a sus estudiantes, hay muchas experiencias que han servido, pues se han hecho públicas, pero es urgente revisar e indagar por las experiencias que están en el anonimato, que se han venido construyendo y que hoy están formando a muchos estudiantes con sentido crítico.

La maestra Tania desde su propuesta posgradual: “Historia y memorias de la violencia en Apartadó-Antioquia. Aportes para la Construcción de una Unidad Didáctica en la Institución Educativa Heraclio”, generó toda una estrategia didáctica donde el fuerte se enfoca en la historia oral ¹⁵, comprendiendo que esta permite en un primer momento reconocer las historias de vida de personas que han vivido el conflicto armado en Apartadó para poder construir una memoria propia de lo sucedido y, así, generar un trabajo con los estudiantes de la escuela donde ellos también logran reconocer estos relatos.

La historia oral que recoge aborda categorías como la violencia, los desaparecidos, el miedo, las masacres y el Urabá de hoy, cabe resaltar que para proponer la estrategia didáctica la maestra desarrolló toda una investigación que, a partir del testimonio posibilita conformar

¹⁵ Jean plantea que la historia oral permite “Comprender desde un principio, que más allá de los acontecimientos como tales, el hecho histórico relevante en este caso, es la memoria misma. Las fuentes orales son fuentes narrativas que cuentan con la particularidad de la subjetividad del hablante y hacen referencia más a los significados que a los acontecimientos” (Jean, 2018, p. 71).

una historia y memoria que no se reconocía localmente, y de la que si bien se ha hablado mucho es más común resaltarla por actores externos que por los mismos habitantes de la zona en cuestión.

Al respecto, (Lara y Antúnez, 2014, p. 49) mencionan

La historia oral aborda los procesos sociales, culturales, económicos y políticos, a través de la individualidad, dando como resultado una información histórica, contada a través de sus protagonistas y autoridades cuya visión contribuye a llenar las lagunas históricas de las micro sociedades.

Estos testimonios invitan a proponer en la escuela trabajos desde la investigación y la acción, donde los estudiantes se acerquen a la memoria también desde el relato vivo, desde las fotografías, videos y narraciones, para después generar propuestas como sujetos políticos y críticos.

Con los resultados de las entrevistas construimos un texto sobre la violencia en Urabá a fin de compararlo con los contenidos de los cursos de Historia local en la región, con el objetivo de proporcionar directrices para construir una unidad didáctica que incluya las experiencias de los participantes en esta investigación (Garcés A. T., 2016, pág. 12). [...] Las instituciones del municipio deben incluir el capítulo de la violencia en su Plan de área de Ciencias Sociales, puesto que dicho fenómeno ha marcado el destino del municipio, por lo tanto, es emergente que los estudiantes y la comunidad educativa en general tenga conocimiento sobre ello para así evitar la repetición de ese fenómeno. Si los estudiantes conocen la verdad sobre su pasado, lograrán entender su presente y proponer alternativas encaminadas el futuro, visto este último como prometedor, construido por ciudadanos pacificadores, responsables con la sociedad a la cual se deben (Garcés A. T., 2016, pág. 99).

De esta manera, desde el texto propio que logra recopilar sobre la memoria de Urabá enfocándose en Apartado, genera en sus aulas de clase propuestas para que los estudiantes no solo reconozcan su pasado sino que propongan cambios, incentivando actividades donde ellos conformen partidos políticos, generen propuestas y reconozcan planes de ordenamiento territorial y se empoderen en temas como acciones comunales y veedurías, ya que su apuesta no es solo que el estudiante aprenda a reconocer su pasado y comprender desde la memoria el presente, sino que se asuma como un sujeto político que reconoce que los gobiernos y las disputas políticas han generado daños irreparables en más de 50 años de violencia, por ende requiere que el estudiante reconozca los diferentes mecanismos para propiciar cambios teniendo como base fundamental el componente ético.

En estas circunstancias, las estrategias que han desarrollado estas y estos artesanos no son solo se gestan desde la necesidad de hablar y construir la memoria en territorios en los

cuales no se discute el tema y que tienen tendencia a ser epicentro del conflicto, además también los convocan sus experiencias propias, que son una invitación para reflexionar sobre lo educativo.

No cabe la menor duda de que la sociedad está en deuda en términos de memoria histórica y reconocimiento por el sacrificio de los educadores en la guerra; por esta razón el magisterio ha entregado informes a la Comisión de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Se deben establecer capítulos dedicados a la guerra y las vivencias del futuro.

A través de la discusión sobre las aulas en la guerra y la paz, abordamos igualmente la afectación intergeneracional por el conflicto armado. No solo son las cifras de maestros afectados sino también las de los estudiantes, donde en todos los colegios se puede evidenciar al menos tres alumnos golpeados por el conflicto armado (Sanchez, 2017, p. 244).

El maestro Carlos Mosquera es otro artesano que se interesa por la memoria, tanto la de su territorio como la de otros lugares donde ha llegado a compartir su oficio como enseñante. Sus propuestas alrededor de herramientas pedagógicas se enfocaron, en un primer momento, en volver al relato de los estudiantes que sobrevivieron a la masacre de Bojayá Chocó, ha desarrollado estrategias investigativas que no solo aportan al desarrollo en la escuela, sino que van más allá, para que otros maestros y maestras puedan generar investigación educativa. Para este artesano el testimonio ha sido su herramienta fundamental, ya que conecta la razón y la experiencia crítica.

La multiplicidad del material testimonial permite seleccionar de él relatos muy diversos, capaces de "apoyar" construcciones distintas de lo concentracionario o, dicho, en otros términos, cada testimonio conlleva una cierta construcción de la experiencia concentracionaria, no necesariamente coincidente con el resto. En este ámbito del sentido, de lo interpretativo, no es posible pensar que unas construcciones sean verdaderas y otras falsas, sino que ofrecen ángulos diferentes donde, ciertamente, unos pueden ser más o menos interesantes, críticos, sugerentes que otros. Por ejemplo, el testimonio de Graciela Geuna es de una riqueza verdaderamente excepcional (Calveiro, 2006, p. 80).

La segunda estrategia que desarrolla el maestro Carlos la concentra al análisis del PEI llamada "La formación de la subjetividad política y la identidad escolar" propuesta que desarrolló junto con el maestro Jorge Enrique Ramírez Martínez y donde buscó incursionar en la memoria como un campo fundamental de la enseñanza, su propuesta se guió en generar en los espacios educativos ambientes de conversación que están mediados por la música,

propuestas audiovisuales y narrativas pero en especial el testimonio¹⁶ de aquellos que visitan la escuela para contar sus vivencias alrededor del conflicto armado, y cómo esto los ha marcado desde el recuerdo doloroso que reconocen, generando una catarsis que les permita hacer un duelo y asumirlo¹⁷.

En su libro donde desarrolla la propuesta didáctica que vincula el PEI hace referencia a que los sujetos educativos cuando escuchan el relato comprenden que el perdón deviene de la interioridad de la víctima, no va de la mano de lo racional y legalista sino de la reconciliación. (Mosquera y Ramírez, 2019).

Entonces dije voy a trabajar la memoria colectiva a rememorar la guerra pero desde estrategias prácticas, como la música porque contiene mensaje de paz y también de guerra, puse a los chicos a escuchar Willy García salsa y la negra Leonor Gonzales mina la negra grande de Colombia desde sus canciones de paz y guerra y de esta manera puede subjetivar a los estudiantes de tal manera aquellos que le hacían apología a la guerra, de cierta manera en Colombia naturalizamos las masacres y la guerra, desnaturalizar la violencia. La idea era cambiar un poco el chip, hemos vivido tanto la violencia que la naturalizamos, y lo que hice fue invitarlos a reflexionar con estas canciones y con preguntas que movieran epistemologías y narrativas en los estudiantes, necesitamos conciencia de la misma para no repetir ese *status quo*, como dicen “el que no conoce su historia está condenado a repetirla”, también lo hice desde los documentales, porque tienen mucha información sobre la guerra, la película del Patrón del mal, a partir de esta como formamos mentes críticas en los estudiantes, cómo adquieren algo que yo le llamo inteligencia histórica, que es cómo leen el pasado y conforme a su pasado se comprometen a no repetirlo (Mosquera C. M., 2020).

Es una propuesta con enfoque pedagógico que busca formar un sujeto político y ético que comprenda su historia para no repetirla, es por esto que este maestro no sólo se queda en generar la estrategia y pensar en qué elementos pueden ser útiles para construir la memoria desde lo contextual, sino que también acude al testimonio para generar sentimientos en ese otro que escucha el relato con el fin de que lo interiorice y de esta manera aprenda, porque cuando

¹⁶ “Jelin se refiere al testimonio en sí, donde puede dejar huecos y vacíos que se producen, lo que se puede y lo que no se puede decir, lo que tiene y no tiene sentido, tanto para quien lo cuenta como para quien escucha. Finalmente, está la cuestión de los usos, efectos e impactos del testimonio sobre la sociedad y el entorno en que se manifiesta en el momento en que se narra, así como las apropiaciones y sentidos que distintos públicos podrán darle a lo largo del tiempo” (Jelin, 2002 , p. 80).

¹⁷ Al mismo tiempo, se debe procurar que los maestros puedan enlazar la teoría con la práctica, donde lo dicho en el papel se pueda observar desde la realidad (Mosquera & Ramirez, 2019), en este sentido esto lo permite el testimonio ya que puede impactar en el otro.

se da la enseñanza se busca lograr un aprendizaje significativo y esto se logra sólo si el estudiante interioriza y pasa por su cuerpo lo que ha enseñado y construido.

Su apuesta es que el PEI logre recoger campos como la memoria para desarrollarlos en las instituciones educativas, ya que este está construido desde las realidades sociales, por ende, se debe reconocer la cultura, el pasado y la identidad de los que habitan estos espacios y en este sentido todo lo que los antecede para comprender su presente.

Este maestro artesano logra desde la investigación no sólo generar en el aula de clases espacios donde se pueda entender la memoria como campo de estudio y de construcción con sus estudiantes, sino que también se da a la tarea de generar investigación en la escuela, comprendiendo que la pedagogía de la memoria se ha retomado más desde instituciones universitarias, por lo que resulta prioritario que la escuela como primer ente de formación de sujetos se de a la tarea de enseñar y recordar el pasado reciente.

Si bien él continúa proponiendo estrategias y maneras de lograr establecer la memoria en el currículo de enseñanza en la escuela, hace referencia en la preocupación de que no haya políticas de memoria donde la escuela juegue un papel fundamental para la construcción y transmisión de estas. “En tal sentido, preocupa la falta de políticas de memoria que tengan injerencia en la escuela colombiana, para tematizar la memoria del conflicto armado desde los procesos pedagógicos, sabiendo aún que ella misma ha sufrido los efectos de la violencia”

(Mosquera y Rodríguez, 2020, p. 270).

De esta manera, Carlos es otro maestro artesano que se interesa por la investigación desde la escuela, este maestro logra enseñar y aportar al campo de la investigación al mismo tiempo con su interés particular que es la memoria, un interés que ha construido a partir su propia vida y que va más allá de sólo enseñar un contenido escolar a sus estudiantes, pues busca formar y acompañar a aquellos sujetos que pueden transformar esa historia si se apropian de ella, porque si la reconocen no se condenarán a repetirla, así este maestro busca desligarse de los olvidos colectivos a partir del tejido de memorias que se construyen en colectividad.

Son muchos los maestros que están al día de hoy en territorios alejados y olvidados que se están haciendo preguntas por las situaciones de conflicto que se viven a diario en el país y en sus contextos, por esto muchos se han dado a la tarea de separarse un poco de esos lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación que, en muchos casos, solo tiene en cuenta al estudiante de la centralidad y en crear procesos donde puedan impartir una enseñanza que sea útil para la vida de las personas que habitan en estos espacios educativos.

En las últimas décadas, no solo se ha replanteado la antigua función identitaria de la escuela y de la enseñanza de las ciencias sociales en particular, por cuanto otros propósitos, atados a las

demandas de la globalización, interpelan los contenidos curriculares, especialmente de las ciencias sociales y la historia escolares. Así, surgen temas sobre la ecología, la ciudadanía, los derechos humanos y los sujetos sociales, entre otros, que incomodan las antiguas prescripciones escolares centradas en contenidos lejanos y ciertamente distantes en el tiempo y el espacio (Arias, 2016, p. 259).

A esta experiencia artesanal se le suma una última maestra que genera una propuesta por la memoria desde lo pedagógico en una de las comunas de Medellín, Mónica también interesada en los procesos de memoria como apuesta de enseñanza, genera estrategias que vinculan la cátedra de la paz y conceptos como la memoria, el olvido y el recuerdo abordándolos desde hechos nacionales y locales.

Su apuesta “Narrándonos desde la memoria” desarrollada en la Institución Educativa La Esperanza, vincula la experiencia de sus estudiantes para construir relatos que permitan reflexionar sobre el conflicto que aún se vive en el país, ha introducido en la Institución Educativa estrategias que se recogen en la malla curricular como líderes de paz, memorias filmicas y expresiones del olvido, todo lo ha planteado de manera diferente en los grados de sexto a noveno, en la propuesta de malla curricular que desarrolla utiliza como herramienta principal el arte¹⁸, ya que permite no solo volver a la memoria sino desarrollar procesos de duelo ante hechos traumáticos.

No solo transforma pues al que construye la obra para expresar lo que quiere decir, sino que, al tiempo, brinda una experiencia al espectador, permitiendo activar la memoria y el reconocimiento en los espacios educativos. Ramos y Aldana (2016) recogen una posición de Rubiano para comprender como el arte puede ser una herramienta fundamental para la memoria.

“Desde esta perspectiva, conviene debatir lo que Rubiano (2015) define como el arte como curación simbólica en el contexto de la violencia contemporánea en Colombia. Para él, la curación simbólica –cercana a la psicología social y la elaboración del trauma social– equivale a procesar la ruptura del orden simbólico a través de prácticas simbólicas, en este caso el arte que construye memoria colectiva” (Ramos y Aldana, 2016, p. 48).

Según la edad, sus estudiantes han tenido experiencias con el conflicto armado de maneras diferentes; en sexto se acerca al conflicto y al narcotráfico que se da localmente en el barrio pero también propone los hechos de paz que allí surgen, en séptimo la propuesta es desde el arte y cómo éste transforma los contextos marcados por la violencia, en octavo retoma el

¹⁸ “De igual forma, el arte como conocimiento y en diálogo con la memoria, crea otros modos de percepción del espectador, en donde sentir se convierte en una manera de conocer” (Ramos y Aldana, 2016, p. 50).

pasado reciente desde el narcotráfico y los diferentes grupos armados, para generar un ciclo en el grado noveno, donde sus estudiantes llegan con una visión más amplia de la realidad social comprendiendo causas y consecuencias de la guerra en Colombia.

Con los chicos y chicas se ha salido a diferentes espacios, presentaron una obra de los desaparecidos que ellos mismos escribieron, también han realizado una obra de teatro que muestran sus talentos desde el arte y cómo a partir de estos resisten y transforman también, es un asunto empírico, pero surge desde la experiencia y las reflexiones que se han venido dado (Davila M. , 2020).

En esta propuesta el objetivo central es generar una relación entre el arte y la memoria para la transformación de las realidades sociales y los territorios, es por esto por lo que con sus estudiantes ha logrado generar propuestas teatrales y gráficas que no solo recogen la historia del pasado reciente, sino que reconocen la importancia de comprenderla para que los jóvenes construyan un país diferente donde no prime la violencia.

La propuesta de crear una malla curricular permite incluir diversos conocimientos donde también se acoge la voz de los niños que participan en el proceso educativo, para esto la maestra se acoge al nodo de desarrollo social que es una de las propuestas curriculares de la Institución Educativa.

Didácticamente, las historias de vida y los relatos individuales, familiares y de otros se han trabajado desde la fotografía, el tejido, la música, la lectura, los documentales, el cine, los debates, las cartas, las entrevistas, la cartografía corporal y emocional, entre otros recursos. También se han abordado desde estrategias que han permitido acercar la memoria histórica a una didáctica en la que los estudiantes aprenden que la paz no es solamente ausencia de guerra sino un concepto con múltiples acepciones, idea que es retomada por algunos teóricos que plantean la existencia de diferentes “paces”, las cuales son trabajadas por actores civiles, colectivos sociales, centros artísticos, organizaciones no gubernamentales, docentes y personas de la comunidad; todas ellas con el objetivo de construir paz desde diversos contextos (Davila, 2019, p. 89).

Es así como Mónica también se convierte en otra artesana de la memoria, quien desde el oficio de la enseñanza ha acompañado a sus estudiantes mediante diversas técnicas para reconstruir el pasado reciente. Desde el trabajo de esta maestra, se visualiza cómo la memoria puede estar mediada por diferentes mecanismos para generar procesos de recuerdo y duelo ante las acciones violentas que desde muy temprana edad tienen que vivir las personas en este país; los niños también han sido víctimas directas del conflicto armado, han sido reclutados, asesinados, desaparecidos y revictimizados por diferentes grupos armados o, simplemente, cautivados por ese paraíso que prometen los actores armados.

Es por esto, que la incursión de la memoria en la escuela se hace tan importante y más desde estrategias didácticas donde técnicas como las postales de la paz, las cartografías, las geografías del terror, entre otras, permiten que el estudiante tenga otro acercamiento con la memoria y el conocimiento de manera diferente, es así como esta maestra artesana enseña a partir de la práctica y la experiencia, permitiendo que la voz de sus estudiantes tenga un espacio en los currículos institucionales, propuestas como esta son necesarias reconocerse, para repensarse de manera contextualizada en todo el territorio Colombiano.

Estas herramientas que ha desarrollado le han permitido aportar al campo investigativo de la pedagogía de la memoria, comprendiendo que es fundamental que las instituciones educativas no solo incursionen en la cátedra de la paz como algo obligatorio, sino que se estudie la posibilidad de reconocer las historias de vida de los estudiantes y de otros maestros para aportar al esclarecimiento de la verdad, tan urgente para nuestro país.

Aporte a la construcción de los trabajos de la memoria para la investigación en Antioquia

Los trabajos de la memoria como anteriormente se justificaron desde Jelin (2002), se constituyen en todos estos procesos de memoria que permiten reconstruir la memoria de los pueblos colectivamente.

Pienso que los maestros han hecho una enorme contribución en los tiempos del conflicto, en muchos casos ellos son los que han mantenido la cohesión de una vereda, o por lo menos la sobrevivencia de las personas en una vereda, y que han sido los pilares de la resistencia en muchas partes y por eso los han matado. Una manera interesante a la que los maestros podrían acudir es: 1. Enseñar historia como una clase cualquiera, incorporar la historia del país, de la región o del pueblo o de la vereda en su currículo como se enseña biología o matemáticas. 2. Generar ejercicios de memorias pequeños, en los que los niños o los alumnos conversen con sus abuelos, con sus papás sin necesidad de que eso sea público aún, porque sé que están en riesgo, pero si pueden alentar la conversación entre las generaciones, y que la escuela sea un centro para que abuelos, papás y niños hablen y se comuniquen y cuenten lo qué pasó (Nieto, 2020).

En síntesis, la contribución que hacen estas maestras y este maestro artesanos a los trabajos de la memoria, no solo son las herramientas que desarrollan para trabajarla en la escuela, sino también todo lo que desde estos procesos educativos se logra recoger para el campo investigativo.

Son las narraciones de lo que han vivido los estudiantes, pero también son los relatos de los maestros y maestras, y es que este momento es pertinente recordar que en todo este

proceso investigativo se logra evidenciar que el maestro y la maestra no llegan a enseñar memoria simplemente por gusto, sino porque también fueron marcados por una serie de acontecimientos que los convirtieron víctimas directas o indirectas del conflicto armado en Colombia, y es desde ahí donde consciente o inconscientemente inician sus preguntas por el recuerdo, el olvido y el duelo, llevándolas a la escuela y difundiéndolas entre sus estudiantes, ya que consideran menester que estas nuevas generaciones reconozcan su pasado lejano y reciente para que no repitan la misma historia y digan nunca más.

Es así como el aporte que logran estas maestras y este maestro a los trabajos de la memoria en Antioquia resulta fundamental porque, si bien, se han desarrollado muchos procesos sociales en el departamento que tienen como objetivo la memoria de los territorios y las colectividades, estos se han hecho desde miradas antropológicas, sociológicas o psicológicas, en este sentido lo que logran desarrollar estas maestras y maestro es un aporte fundamental al esclarecimiento de la verdad desde lo pedagógico y educativo, donde de cierta manera se asume un compromiso para abordar el conflicto armado sin dejar atrás que este no ha finalizado y que es latente en este momento¹⁹.

La escuela tiene mucho por contar, en ella habitan estudiantes y maestros que han sido o son golpeados por el conflicto armado, es hora de que los aportes que han hecho a los trabajos de la memoria desde el anonimato, sean reconocidos para seguir contribuyendo tanto a la pedagogía de la memoria como a las comisiones de la verdad y, a su vez, a aquellos maestros y maestras que están interesados en develar las memorias subterráneas de sus territorios pero que aún tienen muchas incógnitas acerca de cómo hacerlo.

Son muchos los maestros y maestras que desde la montaña o desde la periferia siguen construyendo desde su historia de vida que se convierte en una cuestión crucial, ya que marca momentos traumáticos de su existencia, donde pueden reconocer fechas y acontecimientos que han podido recordar, que han silenciado y cuyos duelos y miedos quizás no han elaborado.

Estos maestros y maestras que se comprometen con los trabajos de la memoria narran una historia diferente con sus estudiantes, introduciendo formas de enseñar distintas, desde lo artesanal mediado por la experiencia; en este sentido siempre será importante hablar de ellos, pues son los que están en el campo de batalla, combatiendo el olvido y escribiendo las otras

¹⁹ “Hay otro nivel en el que deben ser estudiadas las memorias del pasado. No tanto en la intencionalidad de los actores, sino en el registro de aprendizajes y restos, prácticas y orientaciones que «están allí», cuyos orígenes pueden rastrearse de manera más confusa pero no menos significativa en los períodos de represión y de transición. Son los aprendizajes implícitos, pero también las repeticiones ritualizadas, las nostalgias e idealizaciones, las rupturas y fisuras, los retazos y sobras de distinto tipo” (Jelin, 2002 , p. 131).

historias, retomando ese conflicto armado que hasta el día de hoy persiste para comprenderlo y buscar, así, no repetirlo.

Para finalizar, tanto las experiencias de los maestros y maestras como las estrategias por estos desarrolladas se han recopilado en una cartilla que como instrumento didáctico y de aporte a la investigación educativa es posible visualizar en la sección de [anexos](#) de este trabajo.

Esta cartilla permitirá que tanto estudiantes como maestros reconozcan estos procesos para retomar ideas sobre cómo abordar el enfoque de memoria en los espacios educativos, también se construye con el fin de que se motiven a investigar y a seguir aportando a los trabajos de memoria que se desarrollan en el departamento de Antioquia.

Reflexiones finales

Conclusiones

Para reconocer los aportes que estos maestros y maestras hacen a los trabajos de la memoria en Antioquia, y las contribuciones en tanto herramientas pedagógicas para los espacios educativos fue necesario acudir a lo narrativo biográfico desde donde se logra una conexión diferente entre la persona que investiga y el sujeto que está contado el relato, este método permite desarrollar un análisis desde el cual se concluye lo siguiente:

- Los maestros y maestras que han decidido hablar de memoria en la escuela, tienen antecedentes directos o indirectos con el conflicto, al ser víctimas de éste o haber experimentado algún tipo de violencia que les ha marcado. Han comprobado que a medida que pasa el tiempo la violencia no cesa, por el contrario tienden a repetirse las diferentes formas de vulneración y en ocasiones de manera más fuerte, estas se ven reflejadas en la escuela y en la sociedad en general, por ello ven la necesidad y la importancia de hablar de memoria desde el pasado reciente y en este espacio, para que los(as) estudiantes la reconozcan y se posibilite así una ruptura con las dinámicas de este círculo vicioso, favoreciendo, de esta manera, el esclarecimiento de la verdad y la construcción de paz desde la niñez, juventud y adultez.
- Aún hay bastantes falencias en las políticas de memoria que se desarrollan en torno al abordaje de la memoria en la escuela, puesto que, si bien, se menciona y se designó una cátedra para desarrollar conceptos alrededor de la paz, aún se observa insuficiencia en el énfasis que debería tener la memoria en la escuela. Esta es determinante para comprender los procesos sociopolíticos y darle sentido al presente, incidiendo en la construcción de un sujeto crítico, la escuela

carga con esa obligación de formar este tipo de sujetos, no obstante, no se brindan las garantías para que puedan abordar de manera adecuada la memoria y el conflicto. En muchos casos, los maestros y maestras que retoman estas temáticas en sus aulas de clase son llamados “adoctrinadores” o son señalados por actores armados poniendo su vida en peligro, por lo que resulta fundamental que más allá de pensarse como una cuestión alternativa, el trabajo de la memoria y la paz en la escuela, así como sus diferentes formas de construcción, se sugiera como un tema obligatorio en la enseñanza, solo de esta manera se allanará el camino para la no repetición.

- Son diversas las formas que hoy en los distintos territorios se utilizan para construir herramientas y estrategias que permiten el abordaje de cuestiones como el pasado reciente, el olvido, el dolor, el testimonio, el recuerdo, entre otros. Esto permite que se desarrollen experiencias significativas con sus estudiantes, donde se logra entender no solo un concepto sino, al tiempo, relacionarlo con el contexto y la cotidianidad.

Es este sentido, se precisa reconocer que no solo surgen estrategias desde centralidades que en muchos casos pueden ser ajenas a los otros, y que hay maestros y maestras que al día de hoy se dan a la tarea de investigar desde el aula de clase, con el fin de lograr nuevas construcciones con sus estudiantes, donde terminan siendo actores principales y aportando a la generación de paz en territorios diversos. De esta manera, aquellos maestros y maestras que están trabajando constantemente en la tarea de crear para responder a las necesidades de la escuela y de la realidad social, deben ser llamados maestros artesanos, esos que enseñan desde el permanente acompañamiento.

- Las regiones más olvidadas por el Estado han sido las más golpeadas por la violencia, paradójicamente de las que menos se ha escrito o investigado al respecto, y es que allí las personas temen hablar de estas problemáticas; por ello, resulta más que importante transmitir la memoria desde la escuela, haciendo partícipes a sus propios protagonistas para ayudar a traer de nuevo estos recuerdos a través de la historia oral, el testimonio, el arte, entre otros, contribuyendo, así, a la elaboración del duelo por parte de las víctimas.
- Los maestros y maestras que han tenido la valentía de hablar de memoria en la escuela están dejando grandes aportes investigativos, por lo que se hace

necesario, hoy, recopilarlos y darlos a conocer. Han dejado registros escritos y herramientas de enseñanza que abren las puertas a los próximos artesanos de la memoria, quienes cada vez incrementan más en número e interés

Poco a poco, se podrá reivindicar a las comunidades de estos territorios, descubrir la verdad y construir un futuro más esperanzador, donde las dinámicas del conflicto se repitan y reproduzcan cada vez menos.

Recomendaciones

- Por un lado, es fundamental que se sigan desarrollando estrategias en todos los territorios, desde la escuela y demás procesos sociales que aporten al desarrollo educativo entorno a la memoria en diferentes espacios, esto con el objetivo de que las comunidades reconozcan su historia y tomen acciones para transformarla.
- Es fundamental que se sigan recopilando las estrategias y reconociendo a los maestros y maestras que las desarrollan en Antioquia, para generar una cartografía de las distintas posibilidades y herramientas que se pueden retomar a fin de trabajar la memoria en los espacios educativos; incentivado, de igual manera, que los procesos investigativos que estos maestros y maestras generan en la escuela sean reconocidos a nivel nacional, y desde el ámbito educativo en general; sin duda, esto posibilitará el esclarecimiento de la verdad que aporta en la construcción de una nueva historia de país, donde el olvido no se convierta en una mala costumbre.

Anexos

Anexo 1. Cartilla Por la escuela la memoria sí camina <https://n9.cl/b8st>

Referencias

- Aguirre, J. (2017). La docencia como oficio artesanal: haciendo artesanos de la enseñanza desde sus prácticas y experiencias. *Revista de Educación*, 151-158.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Amaya, A., & Torres, L. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 142-162.
- Arcila, C., & Builes, L. F. (2015). El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, Vol. 4, N° 7, 87-106.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 29-41.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 253-278.
- Arias, F. (1997). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme .
- Aristóteles. ((s.a.)). *Ética a Nicómaco*. Luarna.
- Barbera, N., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias, volumen 2*, 199-205.
- Becerra, J. (2014). Historia y memoria: una discusión historiográfica. *Pensar Historia* 5, 59-71.
- Bevernage, B. (2016). Un pasado desde el presente. La historia y la política del tiempo en la justicia transicional*. *Revista Colombiana de Educación*, 1-426.
- Btthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodologías para la investigación para las ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la Republica.
- Builes, P. L. (2015). *ARTESANOS DE LA PALABRA: Una reflexión sobre la experiencia de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales y estéticas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Calveiro, P. (2006). Testimonio y memoria en el relato histórico. *Acta Poetica*, 65-86.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis de contenido. *Cinta moebio*, 204-2016.

- Centro de Memoria Paz y Reconciliación. (26 de Marzo de 2021). *Centro de Memoria Paz y Reconciliación*. Obtenido de Centro de Memoria Paz y Reconciliación: <http://centromemoria.gov.co/encuentros-pedagogicos/>
- CNMH. (20 de 9 de 2020). *Centro Nacional de Memoria Historica*. Obtenido de Centro Nacional de Memoria Historica: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>
- CNMH. (20 de 9 de 2020). *Centro Nacional de Memoria Histórica*. Obtenido de Centro Nacional de Memoria Histórica: <https://centrodememoriahistorica.gov.co/>
- CNMH y Corporación Región. (2013). *TEJIENDO MEMORIA Proceso pedagógico del informe de San Carlos:memorias del éxodo en la guerra*. Bogotá: CNMH.
- Congreso de Colombia. (10 de Junio de 2011). Ley 1448. Bogotá D.C, Bogotá D.C, Colombia: (s.ed.).
- Congreso de Colombia. (1 de Septiembre de 2014). Ley 1732. Bogotá D.C., Bogotá D.C., Colombia: (s.ed.).
- Cruz, J. (2006). El pensamiento de Michel Foucault como caja de herramientas. *Discuss, Filos*, 183-198.
- Davila, M. (2019). Cátedra de la paz: narrándonos desde la memoria. *Revista Mova*, 85-94.
- Davila, M. (29 de 10 de 2020). Relatos de una maestra. (K. Palacio, Entrevistador)
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Relmecs*, 1-16.
- Franco, M., & Lvovich, D. (2017). Historia Reciente:apuntes sobre un campo de investigación en expansión. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"*, 190-217.
- Garcés, A. T. (5 de 9 de 2016). Historia y memorias de la violencia en Apartadó- Antioquia. Aportes para la Construcción de una Unidad Didáctica en la Institución Educativa Heraclio Mena Padilla. Medellín, Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Garcés, T. (15 de 09 de 2020). Narrando mi historia. (K. Palacio, Entrevistador)
- García, J. (2012). Cartografías pedagógicas para educadores sociales. *OUC*.
- Gobierno de Chile . (24 de Junio de 2020). *Seguridad pública*. Obtenido de Seguridad pública: <http://www.seguridadpublica.gov.cl/sitio-2010-2014/caja-de-herramientas/index.html>)
- Gonzales, P. (2014). *Educación y memoria en Argentina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Halbwachs, M. (1968). MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTORICA. *Reis*, 209-219.
- Halbwachs, M. (s.a). Memoria colectiva y memoria historica. *Reis*, 209-219.
- Herrera, C., & Merchán, J. (2014). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente . Bogotá D.C., Bogotá D.C., Colombia .
- Jean, M. (2018). La Historia Oral y la narrativa como metodologías para el abordaje del terrorismo de Estado, siglo XX en Argentina. *Hiatoria y memoria*, 61-95.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España editores S.A.
- Jiménez, B. (2019). El papel central de la enajenación en Marx. La fundación de la economía humanista en los Manuscritos de 1844 y en la categoría mercancía en El capital,. *Iberian Journal of the History of Thought*, 115-134.
- Landín, M. M., & Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, 227-242.
- Lara, P., & Antúnez, Á. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 45-62.
- Lorenz, F. (2006). EL PASADO RECIENTE EN LA ARGENTINA: LAS DIFÍCILES RELACIONES ENTRE TRANSMISIÓN, EDUCACIÓN Y MEMORIA. En M. Carretero, A. R. Rivero, & M. F. González., *Enseñanza de la historia y la memoria colectiva* (págs. 267-285). Buenos Aires: Paidós.
- Manero Brito, R., & Soto Martínez, M. (2005). Memoria colectiva y procesos sociales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 10, 171-188.
- Melich, J. (1997). El silencio y la memoria. "¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?". *Ars Brevis*, 171-189.
- Mélich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 115-124.
- Ministerio de Educación. (19 de Enero de 2018). *Mineducación*. Obtenido de Mineducación: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364957.html?_noredirect=1
- Mosquera, C. E., & Ramirez, J. (2019). *La formación de la subjetividad política y la identidad escolar*. Bogotá D.C. : Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Mosquera, C. M. (8 de 10 de 2020). Relatos de un maestro . (K. Palacio, Entrevistador)
- Mosquera, C., & Ramirez, J. (2019). *La formación de la subjetividad política y la identidad escolar*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

- Mosquera, C., & Ramírez, J. (2019). *La formación de la subjetividad política y la identidad escolar*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Mosquera, C., & Rodríguez, M. (2020). Políticas de memoria en la escuela en América Latina. El caso de Colombia frente a su conflicto armado. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 267-286.
- Murillo, A. G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y narrativa de la memoria*. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras de la ciudad de Buenos Aires.
- Museo Casa de la Memoria. (26 de Junio de 2020). *Museo Casa de la Memoria*. Obtenido de Museo Casa de la Memoria:
<https://www.museocasadelamemoria.gov.co/elmuseo/acerca-de-nosotros/>
- Nieto, P. (16 de Octubre de 2020). El papel de maestro en la construcción de memoria. (K. Palacio, Entrevistador)
- Nora, P. (04 de 17 de 2021). *Comisión por la memoria*. Obtenido de Comisión por la memoria:
https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf
- Ortega, P., & al, e. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, M. N. (2020). Políticas de la memoria en Chile y Colombia y su relación con los derechos humanos. *Revista Cambios y Permanencias Grupo de Investigación Historia, Archivística y Redes de Investigación Vol.11, Núm.*, 1135-1164.
- Pescader, C. (2008). Cuando el pasado reciente se hace historia. Notas sobre teoría de la historia. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional del Comahue*, 115-128.
- Presidencia de la República de Colombia. (20 de Diciembre de 2011). Decreto 4803. Bogotá D.C., Bogotá D.C., Colombia: (s.e.).
- Ramos, D., & Aldana, A. (2016). ¿Qué es lo educativo de las obras de arte que abordan las memorias en Colombia?: Reflexiones para el debate en torno a la relación arte y memoria. *Pesamiento palabra y obra*, 42-52.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: TROTTA.
- Ross, W. (2013). *Aristóteles*. Buenos Aires: Charcas.
- Sánchez, A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Sánchez, G. (2018). Reflexiones sobre genealogía y políticas de la memoria en Colombia. *análisis político n° 92*,, 96-114.
- Sanchez, M. A. (2017). *Los saberes de la guerra. Memoria y conocimientos intergeneracional del conflicto en Colombia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. BARCELONA: EDITORIAL ANAGRAMA.
- Tezanos, A. d. (2015). El oficio de enseñar- Saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 7-26.
- Toro, A. (2009). De una justa memoria y un justo olvido. Introducción a los usos y abusos de la memoria y el olvido . *Tesis de grado para optar al título de magister en Filosofía. Instituto de Filosofía*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Traverso, E. (2010). Historiar la memoria. *Viento sur Número 113*, 79-83.
- Triana, C. (6 de Junio de 2014). *entremons.org*. Obtenido de *entremons.org*:
www.entremons.org
- Unidad Nacional de las Fiscalías para la Justicia y Paz. (2010). *Ley de justicia y paz*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.
- Unidad Nacional de las Fiscalías para la Justicia y Paz. (2010). *Ley de Justicia y Paz*. Bogotá D.C. , Bogotá D.C. , Colombia : Imprenta Nacional de Colombia.
- Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas. (15 de 02 de 2021). *Unidad para la atención y reparación integral a las victimas*. Obtenido de Unidad para la atención y reparación integral a las victimas: <https://www.unidadvictimas.gov.co/es/servicio-al-ciudadano/abc-de-la-ley/89>
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zapata, R. (2011). El Trabajo como expresión de libertad. Una aproximación al análisis marxista. *Revista Electrónica Forum* , 3-24.
- Zuleta, E. (1998). Entrevista “La educación, un campo de combate”. *Educación y democracia, Fundación Estanislao*, 27-28.