

El proceso de construcción del archivo oral escolar sobre historia reciente con estudiantes del Colegio Trinidad Camacho Pinzón (municipio de Barbosa, Santander)

Presentado por: Nazly Carolina Rivera Clavijo

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Bogotá D.C.
2022**

El proceso de construcción del archivo oral escolar sobre historia reciente con estudiantes del Colegio Trinidad Camacho Pinzón (municipio de Barbosa, Santander)

Presentado por: Nazly Carolina Rivera Clavijo

Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Tutor: Juan Manuel Martínez Fonseca

Línea de investigación y enseñanza de la historia.

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Bogotá D.C.

2022

MIS PROFUNDOS AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Cecilia Clavijo, por ser la mujer que me brindó en todos los sentidos de la vida; me dio ejemplo, coraje, valores y generó en mí, aptitudes para ser todo lo que soy hoy en día. Además, de ser quien me motiva a nunca dejar de pensar en ser una mujer integra.

A mi tutor Juan Manuel Martínez, por acompañarme con sabios consejos durante el proceso de escritura, planteamiento de esta propuesta pedagógica y sobre todo por ser una persona que me motiva a la disciplina y el orden en todo lo que hago.

Al profesor Fabio Castro Bueno, por permitirme con humildad adentrarme en el mundo del trabajo con la metodología de la historia oral; así mismo por, ver una historia diferente y emancipadora.

Al profesor de Ciencias Sociales del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, Diego Escamilla; un líder que me orientó al municipio de Barbosa, con jóvenes con muchas necesidades y sobre todo, él quien me enseñó el compromiso a través de la docencia.

A los habitantes del corregimiento de Cite en Barbosa (Santander), por brindarme la mano y su afecto sin reservas.

Aquellos amigos que creyeron en mí, que estuvieron a mi lado y apoyaron esta nueva idea de la historia.

Por último, pese el reconocimiento que merecen todos aquellos quienes me acompañaron, es IMPRESCINDIBLE DAR GRACIAS A LOS 210 ESTUDIANTES DEL COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN, AMIGOS, MIS ALUMNOS, MIS JÓVENES COINVESTIGADORES DE LOS CURSOS 9-1,9-2,9-3,10-1,10-2 y 10-3. SIN ELLOS NADA DE ESTE IDEAL HUBIERA SIDO POSIBLE Y ASPIRO QUE SIGAN MOSTRANDO ESE LIDERAZGO EN LA COMUNIDAD DE CITE Y BARBOSA (SANTANDER).

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
OBJETIVOS	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos.....	14
BALANCE BIBLIOGRÁFICO	15
¿Cómo se ha escrito sobre la violencia sociopolítica en Santander?	15
De la mínima historización de Barbosa.....	19
De la relación archivo y escuela; alternativas a las tensiones emergentes	21
¿Qué pasa con la conformación de archivos orales?.....	22
Sobre los proyectos de investigación histórica escolar con fuentes orales y su proyección a la constitución de archivos orales escolares.....	24
JUSTIFICACIÓN	28
MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	28
Violencia sociopolítica en Barbosa	28
Enseñanza de la Historia	29
Investigación Histórica Escolar.....	30
Historia oral en la escuela	32
Archivo oral escolar	33
Aprendizaje significativo	35
MARCO LEGAL	36
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	41
ESTRUCTURA DE CAPÍTULOS	44
CAPÍTULO I: EL CAMINO DE NUEVOS SUJETOS DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO. DE LAS POSIBILIDADES QUE TIENE LA COMUNIDAD DE BARBOSA	

PARA HISTORIZAR LA VIOLENCIA A PARTIR DE LA CONFORMACIÓN DE ARCHIVOS ORALES ESCOLARES	48
1.1.La violencia sociopolítica en el departamento de Santander	48
1.1.1.El periodo de la violencia (1948-1953).....	48
1.1.2.El conflicto armado (1962-2006)	58
1.1.3.Tránsitos a la desmovilización y negociaciones de paz (2002-2012)	68
1.1.4.Pasivos tras el conflicto armado en Santander	72
1.2.De las posibilidades en el marco de debates sobre la enseñanza de la historia	76
1.2.1.De los usos públicos del pasado y la enseñanza de la historia	76
1.2.2.De los proyectos de investigación escolar.....	80
1.2.3.De la relación archivo y escuela.....	83
1.2.4.Historia oral en la enseñanza de la historia	87
1.2.5. La potencialidad de los archivos orales.....	90
CAPÍTULO 2:PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONFORMACIÓN DE UN FONDO DOCUMENTAL CON FUENTES ORALES OBTENIDAS POR ESCOLARES DEL COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN	94
2.1. Del enfoque pedagógico de la propuesta	94
2.1.1. Del estudiante como sujeto con capacidad para las acciones de pensamiento.....	94
2.1.2. Del aprendizaje significativo.....	96
2.1.3. La conformación de archivos orales escolares.....	102
2.2. Caracterización del contexto de implementación	104
2.2.1. Caracterización de Barbosa y Cite	104
2.2.2. Caracterización del Colegio Trinidad Camacho Pinzón	108
2.3. Procesos formativos del plan de área de ciencias sociales	110
2.3.1. De las estrategias didácticas	110
2.3.2. De las competencias	112

2.3.3. De los procesos por ejes curriculares de área.....	117
2.3.4. Malla curricular grados noveno y décimo.....	118
2.3.5. Criterios de evaluación.....	119
2.4. ¿Por qué la implementación con noveno y décimo?.....	120
2.5. Descripción de la propuesta y planeaciones.....	122
2.6. Cronograma general de actividades.....	133
CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA CONFORMACIÓN DEL FONDO DOCUMENTAL CON FUENTES ORALES CON ESTUDIANTES DE NOVENO Y DÉCIMO DEL COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN.....	137
3.1. De la investigación acción en educación.....	137
3.2. Antecedentes de la sistematización de experiencias.....	141
3.3. La sistematización en el marco de la investigación acción en educación.....	142
3.4. Metodología de la sistematización.....	143
3.5. Características de la sistematización.....	147
3.6. Sistematización de las fases de implementación.....	148
3.6.1. Perfilamiento de aptitudes, nociones e intereses de investigación.....	148
3.6.2. Fundamentación en conceptos y métodos de la investigación histórica.....	150
3.6.3. Formación en la metodología de la historia oral.....	153
3.6.4. Fundamentación en archivística y recepción de la información.....	163
3.6.5. Sistemas de ordenación archivística y tratamiento de la información.....	180
3.7. Balance del proyecto de investigación con fuentes orales con estudiantes de los grados noveno y décimo del colegio Trinidad Camacho Pinzón.....	195
CONCLUSIONES GENERALES.....	199
REFERENCIAS.....	206

ÍNDICE DE ANEXOS DE MATERIALES DISEÑADOS PARA LAS ACTIVIDADES, MATRICES DE ANÁLISIS Y PRODUCTOS DE LOS ESTUDIANTES.

Anexo 1: encuestas diagnósticas y algunas respuestas, grados novenos y décimos.	217
Anexo 2: matrices de análisis de la actividad diagnóstica.	219
Anexo 3: diapositivas que presentan las características de la investigación en historia.	220
Anexo 4: evaluación N° 1 para grados noveno y décimo.	221
Anexo 5: matrices de análisis de los ejercicios de evaluación.	223
Anexo 6: taller de historia oral con base la lectura de Barela, Miguez y García, 2009.	224
Anexo 7: matrices de análisis desarrollo taller de historia oral.	226
Anexo 8: guía de preguntas orientadoras para el simulacro	227
Anexo 9: desarrollo taller de historia oral.	228
Anexo 10: perfiles para las entrevistas de historia oral.	229
Anexo 11: retroalimentaciones del simulacro de historia oral.	230
Anexo 12: matrices de análisis del simulacro de entrevista de historia oral	231
Anexo 13: matriz de análisis primera sesión de introducción al catálogo archivístico.	233
Anexo 14: talleres de clasificación documental.	234
Anexo 15: matrices de análisis segunda sesión de introducción al catálogo archivístico.	235
Anexo 16: guías de preguntas orientadoras para la entrevista de historia oral.	236
Anexo 17: formatos para la entrevista de historia oral.	238
Anexo 18: matrices de análisis de la sesión de sistemas de ordenación archivística.	239
Anexos 19: evaluaciones sistemas de ordenación archivística.	240
Anexo 20: retroalimentación de algunas entrevistas de historia oral.	241
Anexo 21: matrices de análisis de las entrevistas de historia oral.	242
Anexo 22: documentos previos a las entrevistas de historia oral.	244
Anexo 23: matrices de análisis de los informes finales.	245
Anexo 24: informes del proyecto de investigación.	247

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: estándares de competencias a desarrollar con grado noveno	114
Tabla 2: estándares de competencias a desarrollar con grados noveno y décimo	115
Tabla 3: estándares de competencias a desarrollar con grado décimo	116
Tabla 4: unidad didáctica fundamentación método histórico.....	125
Tabla 5: unidad didáctica fundamentación en historia oral.....	126
Tabla 6: unidad didáctica entrevistas de historia oral.	127
Tabla 7: unidad didáctica tratamiento de las fuentes orales.....	128
Tabla 8: unidad didáctica capacitación en la técnica archivística.....	129
Tabla 9: unidad didáctica sistemas de ordenación archivística.....	130
Tabla 10: unidad didáctica procesos de foliación.	131
Tabla 11: unidad didáctica socialización de proyectos.	132
Tabla 12: primera parte cronograma.	133
Tabla 13: segunda parte cronograma.	134
Tabla 14: tercera parte cronograma.....	135
Tabla 15: cuarta parte cronograma.....	136
Tabla 16: fases de sistematización.	145

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: mapas administrativo y de usos del suelo de Santander.....	49
Ilustración 2: mapa que muestra el proceso de expansión de los frentes paramilitares	65
Ilustración 3: fases del proceso de formación en conceptos.....	99
Ilustración 4: proceso de traducción de acciones de pensamiento	103
Ilustración 5: santander Mapa	104
Ilustración 6: entrada de Barbosa	105
Ilustración 7: fotografías del corregimiento de Cite.....	106
Ilustración 8: estadística que presenta la situación de la provincia de Vélez	107
Ilustración 9: frente del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.	108
Ilustración 10: mágenes alusivas a los videos socializados en clase.....	151
Ilustración 11: desarrollo del taller de historia oral	155
Ilustración 12: taller colectivo de clasificación documental.	166
Ilustración 13: abordajes de los conceptos de clasificación documental.....	167
Ilustración 14: talleres de clasificación documental.....	174
Ilustración 15: apuntes en el tablero para abordar tipologías de ordenación.....	181
Ilustración 16: ejemplos de tipologías de ordenación	182
Ilustración 17: evaluaciones de los sistemas de ordenación archivística de estudiantes de grados novenos.....	184
Ilustración 18: ejercicios de estructuración del fondo documental de 10-1..	185
Ilustración 19: documentos diligenciados por estudiantes de grados novenos y décimos..	187
Ilustración 20: informe final elaborado por estudiante.....	194

INTRODUCCIÓN

Diferentes contextos internacionales, al igual que los de la sociedad colombiana, han sido escenarios de pugnas sociopolíticas que definen el desarrollo de dinámicas de la cultura, la economía y el ejercicio de la institucionalidad. Un ejemplo de ello, es el posicionamiento que tienen las relaciones de poder en el ámbito de producción de conocimiento histórico. La configuración de un discurso científico orientado a hacer constante apología a la identidad moderna de progreso, ha conllevado a mecanismos de enajenación entre saberes y por consiguiente el desconocimiento del complejo sociocultural que antecede la vida en sociedad que desarrollan cada uno de los seres humanos.

La desestimación como prejuicios aún presentes en el relato escrito académico respecto diversos ámbitos de resistencia, subalternización y persecución, ha planteado la posibilidad de retornar la mirada a otros canales comunicativos que también pueden socializar narrativas cargadas de heterogéneos sentidos y los cuales redefinen reflexiones del pasado sociohistórico de la humanidad. Entonces, procesos de recuperación y sistematización de memorias personales y colectivas a partir de un diálogo estructurado, posteriormente documentado en formatos de grabación y registros de campo, se convierten en insumo que posicionan a los desestimados por el relato oficial como sujetos históricos.

Así entonces, las diferentes iniciativas orientadas a rescatar sentires, experiencias socioculturales minimizadas y versiones contrarias al ejercicio del poder se proyectan simultáneamente a procesos de organización, control y preservación de acervos testimoniales que socializan a diversas ciudadanías reivindicaciones, omisiones e injusticias legitimadas por aquel discurso científico que condiciona la posibilidad de crítica al pasado. La conformación de archivos orales ha sido un referente imprescindible en contextos internacionales y locales de álgida confrontación sociopolítica como conflictos armados, persecuciones dictatoriales y luchas territoriales.

Por ejemplo, en el municipio de Barbosa (Santander), la comunidad escolar del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, frente la mínima historización de procesos históricos locales atravesados por el periodo del bipartidismo, la vertiginosa modernización y el conflicto armado, ven en la

metodología de la historia oral y su proyección a la conformación de fondos documentales con fuentes orales, una posibilidad en dos sentidos. Primero, a partir de los testimonios de testigos de los acontecimientos, se pueden recuperar experiencias que han permanecido desdibujadas en las narrativas escritas. En segundo lugar, la disposición por socializar los relatos obtenidos se concretaría a partir de la constitución de espacios alternativos de formación que pongan en diálogo los aportes de la gestión archivística, las nuevas perspectivas de la investigación en historia y las intenciones de la comunidad investigativa que busca contribuir al rescate de entramados históricos que reivindican sentidos identitarios, ideológicos y culturales del municipio.

Pese a la potencialidad de estos debates para el posterior desarrollo de la iniciativa de conformación de un fondo documental escolar con fuentes orales y la cual ha sido planteada por estudiantes y docentes del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, también se reconoce que este tipo de propuestas para la enseñanza de la historia aún se considera un campo emergente para la investigación educativa. Por ende, resulta pertinente problematizar el estado actual de estos proyectos e identificar tensiones y oportunidades en el ámbito práctico.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante periodos recientes, el debate por la participación no solo de agentes institucionales o del poder en la construcción de relato histórico, ha dado lugar a la inclusión de nuevas perspectivas metodológicas de investigación social e historiográfica enfocadas en procesos de recuperación de una serie de referentes empíricos, culturales y simbólicos. Entonces, el rol de la investigación en historia ha estado sujeta a una reconceptualización crítico-política y simultáneamente se comienza a reconocer la posición esencial de heterogéneas memorias sociales, estrategias metodológicas pertinentes para su análisis y el surgimiento de nuevos espacios para la construcción del conocimiento.

En el amplio repertorio de estas perspectivas, se constituye el trabajo con las fuentes orales como canal de recuperación y sistematización del conocimiento empírico, subjetivo y cultural de las comunidades. La metodología de la historia oral, un diálogo orientado a identificar conjunto de

factores desestimados por el relato escrito, también es una alternativa de investigación en historia, donde grupos subalternizados a partir de la evocación de memorias en el testimonio, participan de manera activa en la producción de conocimiento científico social e historiográfico.

Además, del contacto dialógico con las memorias sociales, colectivas y subjetivas, los significados y emociones derivados generan un compromiso ético-político de difusión y por ende los ejercicios de recuperación, preservación y organización de las fuentes orales son una demanda imprescindible en la proyección de quienes trabajan con la metodología de la historia oral.

Entonces, en contextos de persecución, transición política, exclusión, cultura ágrafa y donde los sujetos no poseen todo insumo técnico para ser investigadores en historia, la constitución de archivos orales se concibe como un espacio alternativo en el cual agentes ajenos al campo de la historia oficial, desde sus territorios, comprensiones y apropiación de la técnica archivística, desarrollan y proyectan socialmente sus investigaciones.

Este debate, aparte de su influencia y pertinencia en contextos de disputa sociopolítica, también representa un andamiaje potencial en el ámbito escolar. El desarrollo constante y cotidiano de la comunicación (oral), es el primer canal que poseen los estudiantes para configurar acciones de pensamiento; pregunta, construcción de representaciones, jerarquización conceptual, sistematización de experiencias, entre otras.

De esa manera, el empleo de la metodología de la historia oral en el contexto de aula en países como Argentina, Estados Unidos, Colombia, Reino Unido, entre otros, se ha considerado como una estrategia didáctico-pedagógica para la comprensión de contenidos y categorías de la investigación histórica a partir de coyunturas y acciones cotidianas. Así mismo, en el marco de los proyectos de investigación escolar, surge una preocupación por la trascendencia de los testimonios en el ámbito público y entonces, se diseñan un conjunto de manuales pertinentes para que la población escolar lidere la creación de archivos escolares.

Ejemplos de los enfoques temáticos de estos archivos son: archivos orales escolares que abordan temas de migraciones, conflictos bélicos, hitos de la escuela, procesos de modernización,

historias familiares, surgimiento de los territorios, entre otros. Si bien, las anteriores experiencias son proyectos más materializados en contextos internacionales como Argentina, Estados Unidos y Chile, en Colombia hay algunos aspectos diferenciados y sujetos a problematizar. En primer lugar, se han logrado desarrollar Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) con fuentes orales que abordan historias barriales, de desplazamiento y de los conflictos urbanos. Por otro lado, hasta el momento solo se ha propuesto poner los productos de la población al servicio de las comunidades en las cuales se sitúan estos testimonios y por ende, se habla la idea de construir archivos orales escolares.

Las memorias de la violencia sociopolítica en Barbosa se han abordado incipientemente en los balances historiográficos escritos. No obstante, este municipio donde personas de la tercera edad, adultos y sujetos escolares (niños y adolescentes) han sido testigos o víctimas de dinámicas de conflicto armado e ideológico que se han desarrollado en el departamento de Santander, se convierte en un contexto de intervención potencial para la metodología de la historia oral. Así mismo, docentes del Área de Ciencias Sociales del Colegio Trinidad Camacho Pinzón a partir de la lectura, socialización y sistematización de experiencias de trabajo con fuentes orales en el aula, ven viable esto mismo como alternativa para la enseñanza y aprendizaje de la historia a partir del medio.

Pero, de manera contradictoria, se ha encontrado en primer lugar, incipiente cantidad de trabajos de investigaciones disciplinares o escolares centradas en la recuperación de testimonios orales que den cuenta del periodo de la violencia como del conflicto armado en Barbosa. Además, en los debates que problematizan los proyectos de investigación escolar con fuentes orales en contextos locales de conflicto armado, aún quedan por analizar en mayor amplitud tensiones y potencialidades de aquellos insumos procedimentales, metodológicos y didácticos para dar desarrollo a la propuesta de trabajo con testimonios que den cuenta de procesos históricos de violencia sociopolítica y la posterior proyección a la conformación de fondos documentales escolares al servicio de demandas de reivindicación social, individual y colectiva.

En síntesis, Barbosa, es un escenario minimizado en el relato escrito sobre la violencia en el departamento de Santander y donde los sujetos escolares interpelan dinámicas de confrontación

política y armada a partir del diálogo directo con agentes, trayectorias, sentires y conocimiento asociado. En ese sentido, se reconoce la pertinencia pedagógica del desarrollo de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) con fuentes orales y la posibilidad de construir un espacio de socialización de dichos procesos de recuperación de la memoria social del municipio. Sin embargo, al identificar un mínimo énfasis en describir las diversas implicaciones que subyacen del desarrollo de propuestas de conformación de archivos orales escolares inmersos en coyunturas propias del conflicto armado, resulta importante preguntarse.

Pregunta problema

¿Cómo sería posible realizar una aproximación a los procesos de elaboración, planeación, diseño e implementación de una propuesta de conformación del archivo escolar con fuentes orales sobre la historia local reciente en el Colegio Trinidad Camacho Pinzón de Barbosa (Santander), con estudiantes de los grados noveno y décimo?

OBJETIVO GENERAL

Realizar una aproximación a los procesos de elaboración, planeación, diseño e implementación de una propuesta de conformación del archivo escolar con fuentes orales sobre la historia local reciente en el Colegio Trinidad Camacho Pinzón de Barbosa (Santander), con estudiantes de los grados noveno y décimo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Documentar a partir de la revisión de fuentes secundarias, la violencia sociopolítica del departamento de Santander y el municipio de Barbosa, contextos en los cuales emergen los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) con fuentes orales y por último, experiencias precedentes de conformación de archivos orales y archivos orales escolares.
2. Diseñar la propuesta pedagógica para la conformación de un fondo documental con fuentes orales que den cuenta de los procesos de historia reciente local de Barbosa y que

proviene del desarrollo de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) en los grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

3. Implementar la propuesta pedagógica para la conformación de un fondo documental con fuentes orales que den cuenta de los procesos de historia reciente local de Barbosa y que provienen del desarrollo de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) en los grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.
4. Sistematizar la práctica pedagógica desarrollada con los estudiantes de grado noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón para llevar a cabo la realización de la propuesta de conformación del fondo documental escolar con fuentes orales.

BALANCE BIBLIOGRÁFICO

El desarrollo de propuestas de conformación de archivos orales escolares, en escenarios de conflicto sociopolítico (municipio de Barbosa, Santander), los cuales aún permanecen desdibujados en la socialización de producciones escritas, remite a un conjunto de problematizaciones de índole ética, pedagógica y política, abordadas en publicaciones académicas y las cuales dan cuenta de los siguientes ejes de tensión.

¿Cómo se ha escrito los diferentes periodos de confrontación violenta en el departamento de Santander?

Un primer referente de investigación académica que historiza el proceso a larga duración de la violencia sociopolítica en Santander, es *Magdalena Medio Santandereano. Colonización y Conflicto Armado* (Vargas, 1992). En esta producción bibliográfica, el autor explica cuál es la causa histórica por la cual Santander en diferentes periodos de la historia colombiana, ha sido susceptible de ser uno de los escenarios determinantes en el desarrollo de conflictos violentos, sus mutaciones, dinámicas emergentes y persistencias; la posición geoestratégica del departamento ha generado en diferentes facciones sociales intereses relacionados con la producción cultural, económica y el control político. No obstante, esta convergencia

progresivamente se ha convertido en la intersección de poderes que no ceden y solo hallan un mecanismo de avance, la violencia.

En la primera parte de este libro, Vargas (1992), describe los diferentes procesos de asentamiento humano, sus transformaciones durante el periodo colonial y el republicano. Luego de ello, se problematiza el desarrollo del proceso modernizador en Santander, específicamente en la región del Magdalena Medio y cómo ello fue el contexto en el cual emergieron las masas sindicalistas, levantamientos campesinos organizados, invasiones de tierras, repertorios de protesta y las respuestas opresoras de los distintos cuerpos de Estado.

En lo que respecta a las diferentes olas de violencia que se desarrollaron en el Magdalena Medio santandereano, Vargas (1992) en primer lugar, describe en detalle las reacciones insurgentes de campesinos, políticos y sindicalistas tras los acontecimientos del 9 de abril, al igual que el proceso de expansión de guerrillas liberales en Santander. Por otra parte, aborda las dinámicas de confrontación ideológica, militar y cultural que emergieron en el periodo de la violencia y que afectaron principalmente a los habitantes de municipios de provincias cercanas al Río Magdalena.

En el libro, se exponen no solo los acontecimientos o accionares que llevaron a la disminución de esta ola de violencia, sino también se presenta una caracterización histórica del periodo denominado el conflicto armado y el cual partió de suspicacias en el marco de la doctrina de seguridad nacional, combate al enemigo interno común y la frecuente recurrencia estatal a estrategias de represión política, física, académica dirigidas a los movimientos obreros, campesinos, disidencias guerrilleras liberales en retroceso y estudiantes. Así mismo, Vargas (1992) presenta los primeros modelos de constitución y progresión paramilitar en regiones aledañas a Barrancabermeja, San Vicente de Chucurí, Cimitarra y Puerto Boyacá.

Aunque este balance histórico que hace Vargas (1992), expone como el emplazamiento de Santander en las cercanías al Magdalena Medio, fue la causa por la cual el conflicto persistiría y escalaría, en esta producción bibliográfica, no se describen las repercusiones de la violencia en municipios que no eran próximos al Río Magdalena; el relato detallado sobre disputas culturales

e ideológicas a raíz de la confrontación bipartidista, insurgente y contrainsurgentes se centra más en las dinámicas de la provincia Mares, Metropolitana y escasamente Vélez.

Otro de los trabajos académicos enfocados en presentar como emergieron y posteriormente manifestaron las dinámicas de los periodos de la Violencia y el Conflicto Armado Interno en Santander, es *Santander en los conflictos Históricos* (Skinner, 2013). En este libro el autor, explica que la presencia constante del departamento de Santander en los diferentes ciclos de conflicto que ha atravesado el país, se debe a la relevancia geoestratégica en diferentes periodos de la historia colombiana y por tanto, se perfiló un escenario donde confluían las insurrecciones, la mano reguladora del Estado, choques ideológicos, culturales, políticos, bélicos y económicos.

Así mismo, el autor trata de rescatar en este balance histórico, la participación de todas las provincias de Santander en diversos conflictos del periodo colonial, guerras de la independencia, guerras civiles, el auge de los movimientos sociales en Colombia, la conformación de guerrillas liberales y contrainsurgencias de mediados del siglo XX, y el trasegar del conflicto armado. No obstante, una crítica de Skinner (2013) es que los procesos de historia local y regional abordados en el libro aún son un campo emergente de investigación histórica, pues permanece un mínimo abordaje de dinámicas socioculturales concretas y que emergen en contextos de violencia sociopolítica departamental y nacional.

En lo que refiere a balances sobre el periodo del conflicto armado en Santander, en primer lugar se encuentra *El conflicto armado en Santander. Historia del Paramilitarismo* (Ariza, 2011). En este libro se caracterizan de manera muy sintética aquellos procesos históricos del XIX y XX que posteriormente configurarían dinámicas nacionales como regionales de violencia sociopolítica prolongada, el surgimiento de insurgencias y contrainsurgencias y también aparecen algunos relatos sucintos del periodo de la violencia en varios puntos de Santander.

Posterior a esta caracterización inicial, se presenta el relato detallado de cómo se conformaron las guerrillas de primera generación y diferentes bloques de autodefensas en el Magdalena Medio santandereano. Análogamente, el autor amplía en mayor medida, cómo ha influido en Santander y cientos de sus municipios (no tan cercanos al Magdalena Medio) los repertorios de despojo,

confrontación bélica, las diversas implicaciones psicosociales de las personas en calidad de víctimas, campañas de persecución, ejercicio de control territorial de los agentes armados y los diferentes momentos de negociación para procurar el cese al conflicto armado interno colombiano.

Para ello Ariza (2011), desarrolló una investigación en la cual contrastó informes judiciales, gubernamentales, notas periodísticas con algunas historias de vida de habitantes de Barbosa, Landázuri, Puente Nacional, Málaga, Capitanejo, y quienes que fueron víctimas o victimarios en el periodo de la violencia y el conflicto armado.

En lo que refiere a la consolidación del fenómeno paramilitar y el retroceso guerrillero en Santander, en *Memoria de la infamia. Desaparición Forzada en el Magdalena Medio* (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017) se reconstruye el proceso de expansión de los diferentes bloques de autodefensas en zonas del Magdalena Medio (Barrancabermeja, San Vicente de Chucurí, Puerto Wilches y Santa Helena), estrategias paramilitares de irrupción bélica, la cooptación política e ideológica, maneras de reclutamiento y un recuento de repertorios delictivos como abuso sexual, extorsión, amenazas a movimientos sociales, masacres en público y despojo a medianos y pequeños campesinos. La característica central de esta investigación, es el trabajo con cientos de fuentes orales de testigos en calidad de víctimas u observadores de hechos de violencia.

De igual forma esto se hace, en *El modelo paramilitar de San Juan Bosco de la Verde y Chucurí. Informe N°5 serie informe sobre el origen y la actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones* (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2019); donde, se da continuidad a esa reconstrucción del proceso de conformación paramilitar en el Magdalena Medio santandereano. Sin embargo, el centro de la investigación es dar un seguimiento más detallado de los procesos expansivos de los frentes de las autodefensas Ramón Danilo, Isidro Carreño y San Juaneros. Así mismo, en esta publicación, se muestran evidencias de las conexiones de gobernadores y parlamentarios del departamento con varios de los líderes de estos frentes, al igual que se profundiza en los procesos de persecución extensiva a movimientos sindicalistas, de derechos

humanos, pequeños campesinos y funcionarios judiciales en Puerto Wilches, Simacota, Barrancabermeja, Santa Helena de Opón y San Vicente de Chucurí.

En 2020 en el compilado *¡Aquí pasó algo! Un contexto del conflicto de Santander*, no solo se hace un recuento histórico de la configuración de paramilitarismo y su confrontación con las guerrillas del ELN y las FARC; también se busca, a partir de una consulta exhaustiva en fuentes primarias como secundarias, recuperar procesos locales en el marco del conflicto armado y que aún permanecen invisibilizados. La estructura de esta publicación se caracteriza primero por presentar un balance histórico y luego tratar de relacionarlo con coyunturas que ocurrieron en todos los municipios de Santander.

Entonces, Currea de Lugo (2020) en la presentación de este libro problematiza la necesidad de rescatar la real magnitud del conflicto en toda la extensión del departamento, en tanto, parece primar la focalización de investigaciones sobre el conflicto en determinadas zonas. En el capítulo 1 se describe el conflicto en Santander en la *década de 1978 a 1988* (Ramírez y Moreno, 2020). El capítulo 2, *la década 1988 a 1998: una década de golpes a la moral colectiva en las provincias*, se refiere a la contraofensiva de las FARC y el auge del paramilitarismo en Santander (Serrano y Gómez, 2020). En el capítulo 3: *década 1998-2008*, se abordan los procesos de expansión paramilitar en todas las provincias de Santander (Arciniegas y Rodríguez, 2020).

En el capítulo 4, *década 2008-2016 construyendo caminos de paz* (Rodríguez, Báez y Suárez, 2020) a partir de la triangulación de fuentes de prensa, testimonios orales e informes estadísticos suministrados por CINEP, AMOVI, Centro Nacional de Memoria Histórica, INDEPAZ, Unidad de Víctimas, varias gobernaciones y alcaldías, historizan todo el proceso de conflicto armado en el departamento de Santander al igual que estrategias discursivas de control e invisibilización de estos episodios.

De la mínima historización de la violencia en el municipio de Barbosa

Con base al precedente balance, se afirma que en lo que refiere a un relato sobre todos los procesos relacionados con el periodo de la violencia y el conflicto armado en este lugar, es

incipiente la cantidad de trabajos de investigación que aborden en amplitud estas cuestiones. Las pocas narrativas históricas que hay del municipio están presentes en pocas fuentes audiovisuales, publicaciones institucionales o académicas que se enfatizan más en explicar hitos regionales de mayor relevancia y los cuales están vinculados con algunas de las dinámicas espacio-temporales del municipio (Barbosa).

Dentro de las producciones audiovisuales mencionadas, está el episodio 37 de la serie de Canal TRO, *Por los caminos del Gran Santander* y llamado *Barbosa: Hija de la Modernidad* (Universidad Santo Tomás, 2022); en este espacio varios de los habitantes de Cite y Barbosa cuentan sobre sus experiencias con la modernización de las décadas de los 20,30, 40 y 50, así como procesos de migración hacia el municipio e historias de vida en este territorio. Otros reportajes periodísticos de similares características son *El orador de la memoria colectiva Barbosa*, (Megáfono comunicativo, 2019), *Historia de Barbosa* (Sergio Zambrano, 2015) y el capítulo 38 de la Serie el Gran Santander, llamado *Barbosa Puerta de Oro de Santander* (Universidad Santo Tomás Bucaramanga, 2015). Sin embargo, en estos las enunciaciones de los procesos de conflicto son mínimas.

Referente a publicaciones institucionales, *Barbosa 1940-1990:50 años, puerta de oro Santander. Barbosa* (Fundación Pro Desarrollo, 1990), si bien detalla varios procesos por los cuales Barbosa se configuró como cabecera municipal, en este texto de Pro desarrollo conjunto la gobernación de Santander, solo se destaca hitos de la historia económica del municipio y acontecimientos de los periodos de la violencia y el conflicto armado ni siquiera se mencionan.

Esto mismo, se evidencia en la publicación *Historia de la formación de Santander, sus provincias y municipios* (Pinzón, 2007); se describen los diferentes procesos de conformación de entes territoriales en la historia de Santander durante diversos periodos del siglo XIX y todo el transcurso del XX. En lo que respecta a Barbosa, el autor detalla más los acontecimientos de orden económico y jurídico que la llevaron a ser cabecera municipal.

De la relación archivo y escuela; alternativas a las tensiones emergentes.

Una primera crítica a la relación que ha desarrollado el archivo histórico oficial con diversas ciudadanías, entre ella la escuela, es el apartado llamado *La utilización de los archivos por el gran público* (Berche, 1985). Este espacio, refiere a las transformaciones de las instituciones depositarias de saber en función de la revolución sociocultural de segunda mitad del siglo XX. A raíz de ello, se demanda, que desde el ámbito institucionalizado que gestiona dichos espacios como archivos, bibliotecas y museos, se entable un diálogo con los diferentes intereses de consulta y se contemplen nuevas posibilidades de acceso y apropiación del patrimonio documental e inmaterial.

Posterior a esta crítica base, docentes investigadores europeos, plantean propuestas de transposición didáctica de algunas de las fuentes documentales preservadas en archivos o incluso actividades coordinadas para la formación en habilidades para la investigación histórica. *El archivo en la Enseñanza de la Historia* (Estepa, 1995), *El Archivo y su didáctica* (Alcaráz, y Blandes, 2000) y *El archivo y la escuela* (Florido, 2016), exponen la posibilidad de reducir la distancia entre las actividades en los archivos y las intenciones de los currículos escolares en Ciencias Sociales. No obstante, los autores afirman que siempre se tendrá que considerar que el desarrollo de estas iniciativas, trae consigo limitantes burocráticas, legales o metodológicas.

En el contexto colombiano, producciones similares son, *Archivos Históricos. Una propuesta para su fortalecimiento desde la apropiación de la comunidad* (Ramírez, 2018). *Recomendaciones para la difusión del archivo histórico de Medellín como aporte a la divulgación del patrimonio histórico y cultural de la Ciudad* (Madrigal, 2018). Y por último, *Enseñanza de la historia desde los archivos: potencialidades del Archivo Central de la Biblioteca Departamental de Cali “Jorge Garcés Borrero”* (Camacho, 2020).

Estos autores en primer lugar, realizan un balance de trayectorias de varios museos y archivos en materia de acceso, consulta y apoyo al ciudadano; luego proponen una serie de adecuaciones logísticas y administrativas. Por último, retoman de la experiencia europea el diálogo entre los acervos documentales del archivo y las necesidades cognitivas en el aula.

No obstante, en estas publicaciones se problematiza que las tensiones subyacentes de la relación archivo y diversas ciudadanías, son solo la manifestación de relaciones de poder que, pese modificarse en algunas de sus dinámicas, persisten y por lo tanto, suponen la negación de diversos sujetos de conocimiento social en el marco de las políticas de divulgación académica e institucional.

En los archivos de Derechos Humanos como forma de resistencia de las organizaciones sociales y de víctimas, Zea (2017), plantea que es necesario deconstruir la representación de archivo histórico. Una alternativa es trasladar el rol de este espacio a los intereses de distintos contextos; en concreto, el que antecede la escuela. En este trabajo de investigación pedagógica, la autora busca acercar a estudiantes de varios colegios de Bogotá a los sentidos políticos inscritos en la conformación de archivos de Derechos Humanos en Colombia y en Centroamérica; así mismo, se les permite a los alumnos conocer fuentes de estos, como fotos, expedientes judiciales, entre otros.

¿Qué pasa con la conformación de archivos orales?

En *Los archivos, la historia y la tradición oral. Un estudio del RAMP* (Moss y Mazikana, 1986), se realiza una caracterización histórica del surgimiento de los archivos orales a lo largo de todo el mundo a partir de coyunturas como el retorno del género testimonial y narrativo en la investigación social, la revolución tecnológica y las disputas políticas de la segunda mitad del siglo XX.

En esta producción, también se hace un recuento de qué contextos han adoptado este tipo de alternativa de archivo y se problematiza sobre un conjunto de tensiones que diferencian y limitan en ocasiones el desarrollo de este tipo de propuestas; los sistemas de creencias políticas y la construcción de discurso ideológico a partir del relato histórico, entonces han determinado en muchos casos la dificultad de los denominados archivos alternativos por constituirse en tanto, aún persisten mecanismos de desestímulo financiero, legal e institucional a emergentes iniciativas archivísticas.

Una aproximación a los Archivos de Historia Oral de América Latina. El caso del laboratorio de Historia Oral” Lara (2019), presenta cómo surgen las propuestas de conformación de archivos orales ante la necesidad de recuperación de las memorias tras pasados de holocausto, de reivindicación de revoluciones sociales y así mismo las estrategias de los gobiernos para hacerlos accesibles a la ciudadanía.

En esta publicación se presenta concretamente, la experiencia de impulso y legitimación de archivos orales locales, regionales e institucionales en México y cómo estos escenarios son canales de integración entre academia, ciudadanía, sistemas educativos y liderazgos políticos. Otro caso abordado, es la historia de los archivos orales de Argentina y Chile; estas iniciativas surgen de la demanda de esclarecimiento de hechos victimizantes tras las dictaduras que ascendieron en los años 70. Así mismo, se valora el ejercicio de recuperación de testimonios que reconstruyen el proceso de revolución sandinista en Nicaragua; pues a este recinto de memoria se le cualifica como un ámbito de gestión que involucra sofisticación tecnológica, difusión a la opinión pública e innovación de criterios archivísticos.

Para el caso colombiano, Daza (2006) en *Propuesta para la conformación de archivos con documentos orales*, problematiza que una de las principales tensiones en lo que refiere a la constitución de archivos orales, es la carencia de referentes jurídicos y técnicos centrados en la gestión de las fuentes orales. La autora también explica que, si bien el diálogo del Archivo General de la Nación con propuestas de archivos privados tiene antecedentes, ello no implica una preocupación por crear marcos de regulación complementarios y los cuales se correspondan con necesidades propias de diversos contextos que han emprendido la recuperación de su patrimonio cultural e histórico.

Daza también presenta una propuesta con directrices técnicas como jurídicas para dar tratamiento a las fuentes orales, con características concretas, pero sin que ello desestime estándares imprescindibles en los procesos de organización, clasificación y preservación.

Por otro lado, en *Los archivos orales y la memoria oral: alternativas de reparación en el conflicto armado interno de Colombia*, Escamilla y Del Pilar Novoa (2016) presentan un balance

de la conformación de archivos orales a lo largo del territorio colombiano; los que se encuentran en universidades, UIS-AMOVÍ, Oraloteca del Caribe-Universidad del Magdalena y Tachinave-Universidad del Valle. Estos espacios rescatan memorias de procesos de migración, desplazamiento y violencia urbana; también en el artículo se habla de los archivos de derechos humanos en el Centro Nacional de Memoria Histórica y ubicados en varias regiones del país; Medellín, Bogotá y Montes de María.

Otras reflexiones de estos autores, son las asociadas a las pocas garantías del Estado para mantener estas propuestas, ambigüedades legales, la persecución sociopolítica y la priorización de varios de estos archivos más en procesos de recuperación de evidencia jurídica. Esto tiene como consecuencia en algunos casos, el menor interés en convertir estos espacios en centros de formación histórica para diversas ciudadanías.

Sobre los proyectos de investigación escolar con fuentes orales y su proyección a la constitución de archivos orales escolares

Europa es el primer contexto de publicación de investigaciones asociadas con la introducción de la metodología de la historia oral en el contexto de aula. *La enseñanza de la historia a través del medio* (Luc, 1981) y *Enseñanza y aprendizaje de la Historia* (Pluckrose, 1996) problematizan las distancias entre los debates de la disciplina histórica y factores cognitivos y socioculturales concretos en las escuelas de Francia y Reino Unido.

Para trascender a dicha dicotomía, una de las alternativas que presentan, es que desde la posibilidad del diálogo estructurado con agentes del medio próximo, generaciones de estudiantes puedan en primer lugar, acercarse a los conceptos de cambio y tiempo histórico y a partir esto mismo identifiquen relaciones causa-consecuencia y evolución de procesos de la historia, manifiestos en dinámicas de la vida cotidiana. Las actividades socializadas son, conversaciones con veteranos de guerra, amigos de sus vecindarios y sus familiares.

En *Historia Oral. Una Guía para profesores (y otras personas)* Sitton, Mehaffy y Davis (1989) en primer lugar, caracterizan la socialización a nivel internacional de experiencias con el trabajo

de la historia oral en escenarios subalternizados y en escuelas. De estos referentes se rescata su cantidad de posibilidades para la formación en el aula.

En este libro se presentan diversidad de propuestas para el trabajo de fuentes orales en el aula. Una de estas está enfocada en la conformación de archivos orales que reconstruyen la vida familiar de los estudiantes, el pasado de instituciones escolares o de las memorias de comunidades indígenas, urbanas o minorías étnicas. Es transversal en todas estas iniciativas, un conjunto de exaltaciones a la necesidad de que sean los mismos quienes estructuran el testimonio (los estudiantes) quienes guarden y clasifiquen para dejar estos insumos al servicio de la comunidad, de medios de comunicación en búsqueda de contenidos y procesos de producción escolar de materiales didácticos e informativos.

Referente a la conformación de archivos orales escolares, también están dos publicaciones simultáneas en 2001; aquellas ligadas con el interés de los entes de gobierno provincial y nacional por un programa de fortalecimiento de los procesos de memoria y conciencia histórica en todas las escuelas de Argentina.

Una introducción al uso de la historia oral en el aula (Schwarzstein, 2001). Una de las afirmaciones centrales de esta publicación, es que el trabajo con fuentes orales no acaba solo con el desarrollo de la entrevista de historia oral; es inherente integrar a los sujetos de la escuela (docentes, directivos y estudiantes) en el tratamiento, difusión y clasificación de la información subyacente. De esa manera, la autora ofrece una guía sobre procesos de ordenación, transcripción y gestión documental, pero articulada con necesidades del contexto escolar.

Historia Oral: Construcción del Archivo Histórico Escolar (Benadiba y Plotinsky, 2001). Este trabajo, presenta de manera más detallada cómo fueron los procesos de conformación de archivos orales escolares en varias escuelas de Buenos Aires, sus procesos de capacitación, redacción de autorizaciones legales, guías didácticas y teóricas, los acervos conseguidos por los estudiantes (fotos, juguetes, vestidos), transcripciones y ejercicios de simulacros. Por otro lado, se encuentran diversidad de trabajos con la historia oral; historia de la familia, de las infancias, de las celebraciones escolares, testimonios de ancianos que fueron migrantes, entre otros.

En el contexto colombiano, si bien no existe vasta bibliografía que dé cuenta de una trayectoria avanzada en la conformación de archivos orales escolares, se hallan trabajos que vuelcan su preocupación por el desarrollo de Proyectos de Investigación Escolar (PIHE) con fuentes orales en aula. En la compilación de experiencias de trabajo con fuentes orales, *Déjenos Hablar*, se presentan como varios barrios en diálogo con la escuela, tenían intención de buscar maneras de preservar grabaciones, clasificarlas y dejarlas al servicio de la comunidad (Vega, 1997).

En la segunda parte de este compilado del año 1997, se retoman experiencias de historia oral para la historia de los barrios. Experiencia en el proyecto de investigación con fuentes orales que reconstruían la historia del barrio 20 de Julio (Guerrero y Machuca, 1997). La Indagación de estudiantes sobre la fundación del Barrio San Rafael (Bello y Parrado, 1997). La historia del barrio La Marichuela (Najera, 1997). Memorias de la conformación del barrio La Belleza (Malpica, 1997).

En la tercera parte del compilado, autobiografías de habitantes provenientes del Triunfo-Cundinamarca (Castaño, 1997). Historias de vida elaboradas por estudiantes de segundo grado del Colegio San Francisco I (Vargas, 1997). Experiencia similar en el colegio Valle de Cafam, pero el atributo principal es que se conformó un archivo como referente para dar cuenta de los procesos de lectoescritura en la institución (Pérez, 1997). En la última parte del libro, se historiza la Comunidad Estrella del Sur (Rico, 1997) y en el último apartado se relata la trayectoria del Colegio Manuelita Sáenz (Castro, 1997).

Historia, conocimiento y enseñanza de la historia, capítulo 3 *Oralidad, Historia Oral y enseñanza de la historia* (Vega, 1998), realiza una caracterización de cómo la metodología de la historia oral adquiere pertinencia en la investigación histórica como pedagógica. Así mismo, se exponen propuestas de trabajo en el aula con tradición oral, historias de vida y la realización de la entrevista de historia oral. Por otro lado, el autor rescata la importancia de proyectar al ámbito público, los testimonios y por consiguiente la posibilidad de conformar archivos escolares orales como en otros contextos.

El autor, en el desarrollo de este capítulo, describe que en Colombia la primera iniciativa similar a los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) con fuentes orales fue, la conjunta entre el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación de investigaciones folclóricas, denominada la voz de los abuelos (1988); se trataba, de estudiantes de últimos grados que entrevistaron a población de la tercera edad.

Historia Oral: Historias de vida e Historias Barriales (Castro, 2004); presenta los diversos productos resultantes de diferentes proyectos de investigación escolar con estudiantes de varios cursos del Colegio Manuelita Sáenz; historias de vida, relatos que reconstruyen la trayectoria del barrio San Cristóbal sur, autobiografías, historias del colegio, de sus empleados y docentes.

En *Los proyectos de investigación histórica escolar (PIHE) y la conformación de archivos escolares*, Daza (2007) problematiza lo siguiente: además de la relevancia de diferentes iniciativas emergentes de investigación escolar en la ciudad de Bogotá, también era importante reconocer la trascendencia de los hallazgos hechos por los estudiantes. El encuentro con identidades, memorias y significados a partir, del trabajo con la metodología de la historia oral, comenzaba a acercar a los alumnos a la necesidad de conformar archivos propios. La autora igualmente sugiere en este artículo algunas condiciones legales, didácticas y metodológicas previas para que dicha iniciativa tomara impulso en un futuro.

Posteriormente, por primera vez hacen uso de técnicas archivísticas aplicadas a documentos orales que reconstruyen experiencias docentes en diferentes aulas de la ciudad y el país; *Caracterización de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá* (Castro, Daza, Forero y Ospina, 2005). Este trabajo pionero consideró, por primera vez en Colombia, que los agentes educativos también brindan escenarios de memoria para ser preservados y socializados a comunidades disciplinares u otros contextos locales.

Justificación

El desarrollo de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) con fuentes orales, además de ser una alternativa que aproxima a los estudiantes a procesos históricos a partir del testimonio estructurado de agentes de su entorno próximo, también es un escenario en el cual estudiantes tanto como docentes pueden tener una intervención ética política al desarrollar trabajos conjunto los intereses de la comunidad y proyectarlos a procesos de participación política, investigaciones sociales y pedagógicas. Sin lugar a dudas, las propuestas de conformación de archivos orales transversalizan todos estos intereses de hacer trascender las memorias sociales rescatadas por los alumnos.

No obstante, pese a que la conformación del archivo escolar de historia oral se reconoce como un espacio imprescindible en escenarios de violencia sociopolítica y conflicto armado, también se identifica la discontinuidad de este tipo de iniciativas en este tipo de contextos. Por tal motivo, se considera pertinente desarrollar un trabajo de investigación que dé cuenta de los diferentes factores potenciales o limitantes en el desarrollo de propuestas de conformación de archivos orales escolares en zonas de conflicto. En este caso, el análisis de la experiencia de conformación del fondo documental escolar con fuentes orales que dan cuenta de los distintos momentos de conflicto en el municipio de Barbosa y que aún permanecen invisibilizados en relatos de historia departamental y regional.

MARCO CONCEPTUAL

La violencia sociopolítica en Barbosa

Durante el trasegar del siglo XIX, el siglo XX y las décadas recientes en Colombia, han sido reincidentes diferentes procesos de confrontación social, política e ideológica a partir de mecanismos de violencia física, cultural o estructural. La superposición de diversos poderes que emergen, persisten y se invisibilizan debido a ideales particulares de las propuestas de gestión del Estado Nación colombiano, han provocado un choque violento como alternativa de interpelación a previos ejercicios de política (Palacios, 2012).

Santander, al estar ubicado en el enclave productivo conocido como el Magdalena Medio, se ha perfilado también como territorio imprescindible para la consolidación de históricos poderes económicos, sociales y políticos (Vargas, 1992). En ese sentido, la revitalización de imperativos ideológicos en diferentes episodios de la historia nacional y los cuales coexisten con acumulados ejercicios de resistencia, legitimación y contraposición, ha propiciado en este punto del país el constante retorno de acciones directas, insurrecciones, persecuciones, sometimientos, el surgimiento de nuevos conflictos de intereses y el escalamiento de todos estos repertorios (Ariza, 2011).

Entonces, en el marco de la presente investigación, la categoría de violencia sociopolítica en Barbosa hace referencia al conjunto de agentes y dinámicas históricas en el municipio de Barbosa (Santander) y que están asociadas a los periodos en los cuales se legitiman, retornan y consolidan con mayor contundencia la alternativa de las armas y la confrontación coercitiva física e ideológica. El periodo de la Violencia (1948- 1953), la guerra de guerrillas (1962-1985), el auge y desarrollo heterogéneo del paramilitarismo de 1986 al 2006 (Ariza, 2011).

Enseñanza de la Historia

El sentido de la enseñanza de la historia en la escuela, inequívocamente, implica llegar a trasladar el complejo teórico y metodológico que hace posible la construcción de conocimiento histórico; el análisis en interdependencia, categorías de la investigación en historia, fundamentación en contenidos disciplinares, ejecución metodológica como técnica y capacidad de construir nuevas perspectivas historiográficas. Pero, además de todo ello, esta transposición en consonancia con las necesidades de la escuela, demanda caracterizarse como un proceso de práctica pedagógica que encuentra significados políticos, éticos, afectivos y culturales de la historia (Vega, 1998).

El cambio de paradigma social que se dio en la segunda mitad del siglo XX y el cual obligó entre otras cosas a un replanteamiento del rol del discurso científico, inherentemente demanda la reconfiguración del para qué de la historia y las ciencias sociales en la escuela. La diversidad de sistematización de experiencias, a partir de la perspectiva de la Investigación Acción en

Educación, converge en que solo adquieren significación los saberes científicos si ellos se asocian a la compleja realidad social (Luc, 1981).

Entonces la historia, saber situado en la dinámica escolar, toma distancia pertinente de la rigurosidad disciplinar para constituir una síntesis equilibrada entre métodos de investigación histórica, categorías de la investigación en historia y un conjunto de elementos de contexto sujetos a acciones de pensamiento científico social (Luc, 1981; Pluckrose, 1996).

Para ello, la práctica docente está orientada a la selección de elementos que correspondan al perfil de los educandos; capacidad de operaciones cognitivas, contexto, intereses y acumulado académico (Pluckrose, 1996). Así mismo, este requerimiento para los momentos en el aula debe ir antecedida por una fundamentación en parámetros de investigación historiográfica y pedagógica (Vega, 1998). Entonces, el proceso de praxis docente no está acabado en los saberes adquiridos. La apropiación de las innovaciones metodológicas del campo de la investigación social, cultural y antropológica deben verse reflejadas en la elección de criterios coherentes para abordar la historia en concretos escenarios escolares.

Investigación histórica escolar

¿Cuál es la posibilidad de hacer investigación histórica en la escuela? ¿Cómo el contexto escolar desarrolla la rigurosidad de esta disciplina?

Producir conocimiento histórico, aquella comprensión de categorías conceptuales propias de la reflexión disciplinar en y la necesaria fundamentación metodológica, son procesos complejos de asociación, clasificación, interiorización deductiva y abstracción.

No obstante, el traslado de la estructura mental de quien se capacita para ser historiador a la de estudiantes en etapa de configuración de esquemas de pensamiento, permite cuestionar las carencias de índole técnica, teórica y pragmática que tendrían los sujetos escolares para el desarrollo de la investigación histórica, si se tiene en cuenta cómo la enseñanza de la historia

desde temprana edad en el contexto de aula consiste en procedimientos desordenados de elaboración cognitiva.

Al respecto Jean Noel Luc (1981), problematiza:

El conocimiento del pasado no es un hecho inmediato; la historia es un campo en el que no cabe la intuición, sino la reconstrucción. El tiempo histórico remite a un largo pasado, infinito, muy anterior a la vida humana, y a cuyo conocimiento el niño no puede acceder más que por el pensamiento abstracto y la reflexión. Según J. Piaget, este pensamiento abstracto y formal que libera las operaciones lógicas de sus ataduras intuitivas o concretas aparece hacia los once-doce años.

En la edad escolar, los niños se encuentran esencialmente en el estadio de las operaciones concretas. Numerosas pruebas demuestran sus dificultades para dominar la noción del pasado histórico y comprender el espacio temporal (p.20).

Que el sujeto escolar adquiera conciencia del complejo que hacer del investigador en historia, consiste desde la práctica de enseñanza en seleccionar elementos contextuales, crear andamiajes coherentes con el perfil de heterogéneas aulas y brindar un conjunto de representaciones que faciliten la constitución de nociones que permitan asimilar en un proceso de largo plazo los sentidos de cada pauta, procedimiento y habilidad para construir conocimiento histórico (Pluckrose, 1996).

Sin embargo, desarrollar proyectos de indagación o fomentar actitudes científicas en cantidad de estudiantes, con diferentes características culturales, cognitivas, académicas, políticas y económicas, requiere de un diseño de propuestas que cohesionen estos factores. Expresado de esta manera, las acciones de pensamiento situadas en el campo de la experiencia social son las que brindan significados al por qué, el para qué y el cómo de la investigación histórica (Luc, 1981; Pluckrose 1996).

Según Dewey (1989), la progresiva interacción de todos los seres humanos con su entorno, familia y comunidad desde el momento que nacen hasta su crecimiento da lugar a la construcción

de representaciones, acciones y relaciones que le permiten movilizarse. No obstante, en el marco de esos procesos de asociación e inserción surgen un conjunto de reacciones, sensaciones, intersticios y estímulos que lo llevan al conflicto de su estructura mental, reorganización de referentes y la creación de unos nuevos. Así entonces, a pesar de la variabilidad de constructos sociales y culturales, la convergencia que existe entre todos ellos son acciones de pensamiento tales como la crítica, la pregunta, la propuesta, la discusión y la curiosidad.

Esta perspectiva relacionada con el desarrollo de proyectos de investigación histórica en el aula plantea entonces que estos mismos consisten en presentar a los estudiantes desde una esencia empírica las características, ruta metodológica y categorías conceptuales para la comprensión elemental de la relación pasado-presente. Por tanto, esta iniciativa no refiere a una rigurosidad totalmente compatible con las exigencias de la disciplina. Es desde el hacer docente, la creación de escenarios de pensamiento desde la cotidianidad y diseño de un conjunto de acciones orientadas a mostrar la capacidad del educando de pensar, analizar e interpretar en clave temporal los procesos sociales concretos que definen cada una de las etapas de su vida (Pluckrose, 1996).

Historia oral en la escuela

La metodología de la historia oral en la escuela es una alternativa para la enseñanza de la historia, en cuanto, esta es resultado de la transposición didáctica de una metodología de investigación en historia orientada a complementar y cuestionar procesos de análisis e interpretaciones del pasado a partir del contacto conversacional estructurado con diversidad de sujetos.

El abordaje del conocimiento histórico en las aulas, en cuanto carencia de insumos netamente técnicos, metodológicos y epistemológicos que exige la disciplina, tradicionalmente se ha valido de insumos mediadores para el proceso de interiorización en el aula (Castro, 2004). No obstante, estas estrategias didácticas no han permitido dar un sentido ni cohesión a cada una de las lecciones de clase; la memorización de acontecimientos, personajes y conductas concretas, dan cuenta de un intento de abstracción del análisis temporal de la sociedad (Vega, 1998).

Las preconcepciones en torno quiénes hacen la historia y lo digno de ser historizado, se desdibujan en la medida que la historia oral, metodología para la construcción de la fuente oral

que, ahonda más a profundidad en los sentidos de los procesos sociales y que implica el ejercicio de indagación a partir de la conversación, se convierte en una posibilidad de andamiaje, pues permite a los estudiantes como agentes pertenecientes a contextos de realidad, la lectura, comprensión y análisis cargados de detalle y explicación de procesos históricos (Sitton, et al., 1989).

El estudiante que desarrolla niveles de pensamiento en tanto sujeto social, a partir de los fundamentos de la metodología de la historia oral y la orientación pertinente del docente, encuentra un escenario de asociación con categorías, metodologías y trasfondos epistemológicos de la investigación en historia sin la imperativa necesidad de un conocimiento especializado (Castro, 2004).

A diferencia del desarrollo de la lección tradicional en historia, donde se ponen ante los alumnos textos que no permiten desarrollar procesos de pensamiento, el trabajo de investigación histórica con fuentes orales permite que el estudiante, a partir de una interrogante sobre un aspecto próximo y su interacción con este logre reordenar sus preconceptos y posteriormente busque hallar sentidos a cada afirmación o hipótesis emergentes. En síntesis, nutre capacidades deductivas, intuitivas y propositivas (Castro, 2004).

Archivo oral escolar

La disputa por redefinir la proyección sociopolítica del archivo histórico en el ámbito educativo, se hace manifiesta con la constitución de los archivos pedagógicos; escenario donde los sujetos del acto educativo se asumen como sujetos históricos que reivindican sus circunstancias sociales, políticas y culturales a partir de procesos de construcción de conocimiento histórico (Castro, et al., 2005). De ese modo, el involucramiento de agentes escolares en dicha labor ha implicado el diseño de andamiajes centrados en la asociación entre las posibilidades del entorno próximo y prácticas investigativas de la disciplina histórica. Los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) que parten desde la interacción con el contexto local y posteriormente lo referencia en un marco de explicación histórica (Castro, 2004).

Los proyectos de investigación escolar con fuentes orales rompen con maneras de abordaje abstracto, descontextualizado, acrítico y anacrónico de los procesos históricos. Las entrevistas de

historia oral desarrolladas por estudiantes y docentes a diversidad de subjetividades individuales, familiares o colectivas, no solo son un instrumento técnico para la corroboración de hipótesis, son la construcción de un vínculo estrecho con vivencias que parecían ajenas. En ese sentido, este ejercicio propuesto desde la posibilidad de aula, reivindica a los otros ocultos, estigmatizados, perseguidos o simplemente desestimados (Benadiba y Plotinsky, 2001).

La empatía evidente en estos ejercicios de indagación, estimulan a la reconstrucción colectiva (comunidad y escuela) de entramados sociales, territoriales y culturales. Así mismo, como la interpelación discursiva y política a partir de repertorios simbólicos, narrativos, mediáticos, iconográficos y artísticos (Vega, 1998; Daza, 2007). Entonces, la propuesta de conformación del archivo escolar de historia oral es un referente imprescindible para la revalorización de la cultura, la memoria y la identidad (Daza, 2007).

La conformación de archivos históricos escolares orales es extensión de una corresponsabilidad ética, política y afectiva de estudiantes y profesores con las comunidades, familiares, territorios y demás sujetos que guiaron su interés de contribución. El sentido de los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) no solo en el marco del cumplimiento curricular, sino también en la demanda de hacer trascender la recuperación de significados ocultos por medio de la realización de entrevistas de historia oral, hace imperioso el desarrollo de espacios propios de preservación y cuidado de estas fuentes obtenidas por sujetos escolares (Daza, 2007).

Por consiguiente, la constitución del archivo escolar de historia oral, inmerso en la naturaleza propia de su contexto (trabajo con estudiantes, comunidad y familia), requiere la interiorización de insumos técnicos, metodológicos y teóricos a partir de estrategias de transposición didáctica que se correspondan con los intereses, antecedentes socioculturales y estadios cognitivos de quienes llevarán a cabo el proceso de recuperación y creación de fuentes; los estudiantes (Benadiba y Plotinsky, 2001).

Aprendizaje significativo

El proceso de interiorización de diferentes cuerpos de conocimiento que desarrollan cada uno de los seres humanos en el transcurso de su vida, subyace de la relación entre sujeto cognoscente concreto, cultura y experiencias captadas por canales sensoriales y de la percepción (Dewey, 1989). Estas acciones de pensamiento han permitido a diferentes entramados sociales, colectivos y familiares constituir referentes representacionales pertinentes en momentos de asociación y reconocimiento de dinámicas, interrelaciones, saberes y trayectorias cotidianas (Hernández, 2004).

En el ámbito institucionalizado y al cual se le denomina la escuela, emergen intereses, preocupaciones y perspectivas metodológicas enfocadas en instruir a la ciudadanía desde sus primeros años de vida para su inserción funcional a una sociedad de conocimiento; dicha relación entre saberes académicos y sujeto escolar idealmente, se caracterizaría por un diálogo bidireccional entre complejos científicos y acciones de pensamiento cotidiano (Dewey, 1989). Sin embargo, la naturaleza constitutiva de la escuela moderna hasta la actualidad, ha conceptualizado el que hacer de la enseñanza, como una ruta que parte de la presentación de atributos generales, luego la adquisición de índole memorística y por último, una valoración que vuelca su mirada en la obtención fidedigna del conocimiento (Ausubel, 2000).

Entonces ¿Cómo en el contexto de aula, donde participan sujetos cognoscentes en potencia (estudiantes) se podría presentar el acumulado epistemológico que hace posible las ciencias sociales; un campo de conocimiento que se orienta al análisis, reconstrucción, interpretación e intervención de dinámicas sociales transversalizadas por tensiones espaciales, temporales, culturales, políticas y humanísticas?

Para Ausubel (2000), solo a partir de la traducción de los complejos disciplinares a la luz de las experiencias, sistemas de creencias y representaciones de los sujetos no especializados, se puede concretar el diálogo bidireccional entre escolares y teorías científicas. En ese sentido, la praxis de intervención docente en el aula no solo podrá tomar como referencia la exposición literal de los saberes; consiste también, en un proceso de apropiación teórica consciente para la posterior creación de marcos representacionales, simbólicos, discursivos y los cuales puedan llegar de

manera versátil a concretas estructuras cognitivas que han sido definidas en el ámbito de la cultura y las relaciones sociales.

Entonces, la teoría del aprendizaje significativo, consiste en una estrategia de enseñanza que hace converger el conocimiento científico y las acciones de pensamiento innatas a partir de un mecanismo de instrucción principalmente discursivo y el cual presenta relaciones, comparaciones y complementos mutuos entre entramados teóricos, maneras cotidianas de hacer, crear, representar y seleccionar.

MARCO LEGAL

La propuesta de conformación del fondo documental con fuentes orales en el Colegio Trinidad Camacho Pinzón, se define legalmente desde los siguientes referentes.

Constitución política de Colombia de 1991

En ejercicio de la autonomía de cátedra docente (artículo 27), la propuesta para la conformación de un fondo documental con fuentes orales obtenidas por escolares de grados noveno y décimo del colegio Trinidad Camacho Pinzón, se corresponde con la obligación social de contribuir a la constitución escenarios democráticos y pertinentes para la formación política, ética, técnica y científica de la ciudadanía (artículo 65). En esa medida, la presente iniciativa se enmarca en inherentes acciones estatales e institucionales de reconocimiento, acceso, promoción, protección, difusión, inclusión y fomento (artículos 70 y 71).

Otra consideración legal transversal en el diseño de la presente propuesta, está relacionada con el respeto por la intimidad y la propiedad intelectual (artículos 15 y 61). El desarrollo de proyectos de investigación escolar con fuentes orales implica primero, la construcción de fuente a partir del consentimiento, el respeto por las disposiciones del testimoniante; testigo de concretos hechos de la historia reciente colombiana y de la experiencia de los otros en comunidad. Por tanto, reconocer el ejercicio de derechos y deberes en estos aspectos es ineludible. Así mismo, el repertorio que aporta el estudiante, docente o funcionarios de la institución, son considerados en lo que define la constitución como insumos de obra propia, propiedad intelectual.

Ley general 115 de educación de 1994

La propuesta para la conformación de un fondo documental con fuentes orales obtenidas por escolares de grados noveno y décimo del colegio Trinidad Camacho Pinzón, de conformidad con los fines del proceso educativo, propende por la generación de contextos de enseñanza caracterizados por el desarrollo de una praxis formativa donde se articulen valores fundamentales para la convivencia social, actitudes académicas proyectadas en el ejercicio político-crítico, el estímulo a participar en la construcción de conocimiento y poner este en diálogo con las heterogéneas cosmovisiones y prácticas socioculturales (artículos 5 y 13).

En lo que respecta a objetos básicos del desarrollo de procesos formativos con grupos de educación básica secundaria y educación media, la presente propuesta consigna un conjunto de andamiajes que conllevan a que los estudiantes comiencen a construir e integrar marcos de análisis empíricos, críticos y científicos de su realidad y en consecución proyecten su misma producción de conocimiento al servicio de sus intereses próximos, la comunidad, los territorios y la sociedad colombiana (artículos 22 y 30).

Lineamientos curriculares en ciencias sociales 2002

En el marco de la propuesta para la conformación de un fondo documental con fuentes orales obtenidas por estudiantes de los grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, el desarrollo de ejes curriculares y de pensamiento en Ciencias Sociales se corresponden con la pertinencia de diseñar un conjunto de acciones cognitivas que posibiliten procesos de construcción de conocimiento científico social; marcos de pensamiento complejizado, interrelacional e interdisciplinario (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

Estándares de competencias en ciencias sociales 2004

El trabajo de los estudiantes de grados noveno y décimo con fuentes orales para la constitución de un fondo documental que integra diversos procesos de la comunidad, igualmente es un ámbito de formación práctica y política, que posibilita la apropiación del conocimiento social y el desarrollo en contextos específicos de habilidades, actitudes y aptitudes propuestas en los estándares de competencias en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Derechos básicos de Aprendizaje

El desarrollo de actitudes, saberes, habilidades y competencias en el marco de la presente propuesta pedagógica, demanda inicialmente orientaciones prácticas (didácticas) específicas y coherentes. En ese sentido, se integra como referentes, los siguientes Derechos Básicos de Aprendizaje, sugeridos para el desarrollo curricular de los grados noveno y décimo.

Para grado noveno, se toma como pauta el derecho básico de aprendizaje número 4. “*Analiza los cambios sociales, políticos y culturales en Colombia en el siglo XX y su impacto en la vida de los habitantes del país*”. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.43)

Para ello las evidencias de comprensión y reflexión consciente de ello son:

- Explica cambios del proceso de modernización en Colombia en la primera mitad del siglo XX; construcción de vías de comunicación y desarrollo industrial.
- Establece posibles relaciones entre los hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia y los que tienen lugar en la actualidad (partidos políticos, violencia política, conflicto armado, desplazamiento, narcotráfico, reformas constitucionales, apertura económica, corrupción, entre otros. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.43).

Para grado décimo, se toma como pauta el derecho básico de aprendizaje número 2. “*Evalúa las causas y consecuencias de la violencia en la segunda mitad del siglo XX en Colombia y su incidencia en los ámbitos social, político, económico y cultural*” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.46).

Para ello las evidencias de comprensión y reflexión consciente de ello son:

- Establece semejanzas y diferencias entre los conflictos asociados a la convivencia social, a escala regional y nacional.
- Compara los diferentes tipos de violencia (directa, estructural y cultural) que generan los actores armados y sus repercusiones en la vida nacional.

- Explica las características de la violencia ejercida en el contexto del conflicto armado en Colombia y cómo afecta la vida social y cultura.
- Propone estrategias para utilizar el diálogo como recurso mediador en la solución de conflictos (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.46).

Ley 1874 de diciembre de 2017; retorno de la enseñanza obligatoria de la historia.

Posterior a los diálogos del gobierno del presidente Juan Manuel Santos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), se hace manifiesta una preocupación por lograr en la ciudadanía una profunda reflexión de coyunturas de la historia reciente de Colombia. En ese sentido, la directriz desde el poder ejecutivo es la redacción de la ley que tiene por objeto el restablecimiento de la enseñanza de la historia en el marco de las ya presentes disposiciones curriculares y ministeriales en lo que respecta a las ciencias sociales, las ciencias políticas y democracia.

La propuesta para la conformación de un fondo documental con fuentes orales obtenidas por escolares de grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón entra en coherencia con el objeto de la ley, en tanto el diseño de andamiajes para el abordaje de categorías de la investigación histórica, la apropiación de conocimiento social, la formación en competencias de actividad científica al mismo tiempo que robustece fundamentos epistemológicos y metodológicos de la disciplina histórica en el marco de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Proyecto Educativo Institucional Colegio Trinidad Camacho Pinzón

El Colegio Trinidad Camacho Pinzón en Cite, municipio de Barbosa (Santander), de conformidad a su derecho de ejercicio autónomo institucional (artículo 77 y 73 de la ley 115) y garante de complejos curriculares y procesos formativos coherentes con las diversas necesidades sociopolíticas de la comunidad de Barbosa y contextos regionales de conflicto social que afectan a la misma (artículo 77 de la ley 115), enmarca su praxis institucional en propuestas que se corresponden con la corriente pedagógica constructivista y la teoría del aprendizaje significativo. Donde instrucción y conocimiento no son concebidos como ejercicios estandarizados u orientados a la dinámica de transmisión y recepción. La corriente constructivista, al igual que la

teoría de aprendizaje significativo, plantean que el acto educativo, su método y momentos integran factores de índole cognitivo, cultural, histórico y afectivo.

Ley 594 de 2000: Ley General de Archivos.

Los documentos históricos, diversos en formas, soportes y procedencia, pero que son de vital trascendencia en la reivindicación cultural, identitaria y política de la nación, se reconocen como objetos de la técnica, control, difusión, preservación y organización archivística. En ese orden de ideas, la gestión con fines sociales, políticos y de fomento a la cultura posterior de productos construidos y recuperados en el marco de desarrollo de proyectos de investigación escolar, se delimita como el ejercicio de archivo en el contexto escolar; artículos 3 y 4 de esta ley.

Así mismo, el diseño y desarrollo de esta propuesta está sujeta a articulación, patrocinio técnico y colaboración interinstitucional en tanto: la coherencia con la definición legal de archivo, permite así sea desde el ámbito privado, ser partícipe en materia de políticas y procedimientos archivísticos (artículo 5). Lo anterior en correspondencia con la definición presente en los artículos 36, 37, 39 y 40 de la presente ley. El archivo privado, la conjunción de documentos específicos que pertenecen a diversidad de sectores, en la medida que posean objetos de interés para la cultura, el conocimiento científico, la sociedad, la historia y la identidad, se integran a las acciones de promoción, estímulo y fomento del Estado.

En correspondencia ética a las anteriores consideraciones, la propuesta se acoge en pautas de respeto por derechos y obligaciones vinculadas con procesos de adquisición, propiedad y transferencia. La conformación del fondo documental con fuentes orales en el colegio Trinidad Camacho Pinzón se somete a requerimientos de consentimiento, solicitud y apropiación legal de elementos que sean útiles en el desarrollo de la propuesta y así mismo contemplados en los artículos 41 y 42 de esta misma ley.

Guía de ordenación documental del Archivo General de la Nación

La implementación de la propuesta de conformación de un fondo documental con fuentes orales obtenidas por escolares de grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, insoslayablemente involucra la ejecución de procedimientos de clasificación, organización y

ordenación archivística amparados y legitimados por la institucionalidad especializada en este tipo de gestión.

Los momentos procedimentales de la propuesta pedagógica se corresponden con las conceptualizaciones, directrices metodológicas y procedimentales de la técnica archivística y que está consignada en la *Guía de ordenación documental del Archivo General de la Nación* (Jiménez, 2003). En esta misma, se hallan un conjunto de pautas técnicas como una secuencia de procesos coherentes para la conformación de fondos documentales.

Decreto 2578 de 2012

Teniendo en cuenta que la conformación del fondo documental con fuentes orales en el Colegio Trinidad Camacho Pinzón se da bajo auspicio propio de docentes, estudiantes y funcionarios de la institución, a ellos les corresponde la gestión y organización del acervo patrimonial que recuperan y construyen; esto en conformidad con el artículo 17 del decreto. Así mismo, esta consideración legal aplica para sus procesos de adquisición, transferencia o solicitud de acervo documental complementario.

Decreto 460 de 1995

La creación de productos a partir del trabajo con fuentes orales en el contexto escolar, también deberá acogerse a disposición de leyes específicas de propiedad intelectual. En lo que refiere a lo sancionado en la ley 460 de 1995, se encuentra que una producción propia de cualquier índole o en cualquier soporte material, es objeto de protección por parte de la ley. Sea para el caso del estudiante que construye su material y la comunidad que aporta su testimonio.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN EDUCACIÓN.

La probable suspicacia hacia los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) con fuentes orales y las propuestas de conformación de fondos documentales escolares con testimonios, para proyectar el conocimiento histórico construido en la escuela al ámbito público, orientan el

presente ejercicio investigativo a identificar diferentes factores de oportunidad y dificultad y que son necesarios tener en cuenta en los procesos de diseño, planeación e implementación de esta alternativa de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En concreto:

...resulta evidente que cualquier actividad investigadora que se preocupe por asumir un enfoque científico de los problemas educacionales tendrá como misión primordial la de emancipar a los enseñantes de la sumisión al hábito y la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente. (Carr y Kemmis, 1988, p. 136).

Este previo balance conlleva al cuestionamiento de dicha práctica pedagógica y la demanda de nuevos referentes para su desarrollo. En ese sentido, el presente trabajo de investigación se corresponde con la perspectiva metodológica de la Investigación Acción en Educación; un proceso que busca la transformación de prácticas educativas antecedidas por un entramado complejo (tensiones, agentes, posibilidades y contextos), a partir de la reflexión dialógica entre teoría y la praxis.

Como plantean Carr y Kemmis (1988) *“Se trata de someter a una reconsideración racional las creencias y justificaciones de las tradiciones existentes y en uso, la teoría informe y transforme la práctica, al informar y transformar las maneras en que la práctica se experimenta y entiende”*. (p.128). Así entonces, para llegar a concretar el objetivo del presente trabajo de investigación, se planteó la siguiente ruta metodológica constituida por 5 fases.

Reconstrucción del contexto teórico

La transformación de la práctica educativa, antecedida por la interrelación de diferentes tensiones, agentes o acciones, no solo puede recurrir a las posibilidades de reflexión empíricas. En el ámbito de la teorización científica se halla un acumulado de análisis, debates e

interpretaciones potenciales para futuros planes de intervención. En ese sentido, el primer momento de la investigación acción en educación es la contextualización teórica de la práctica educativa sujeta a problematizar (Carr y Kemmis, 1988).

Entonces, la ruta metodológica de esta indagación parte de procesos de revisión documental en fuentes secundarias que den cuenta de diferentes debates académicos que se corresponden con los intereses y preocupaciones que anteceden al problema de investigación. De esa forma, se consultaron, analizaron y reinterpretaban producciones que daban cuenta de cómo se han historizado los momentos de violencia en Santander y Barbosa, el rol de la enseñanza de la historia en las alternativas de democratización de la disciplina histórica, el trasegar de la historia oral en diferentes contextos escolares y las nuevas posibilidades en la relación archivos y escuela.

Construcción de un escenario que manifieste las interrelaciones de tensiones que configuran el problema educativo a indagar

Pese haber trazado un propósito general para el trabajo de investigación, hay que tener en consideración que toda acción, teorización, proposición y debate deben estar situados en función de la dinámica escolar; por tanto, es en la decodificación de la misma práctica educativa donde se hallan las tensiones y posibilidades referentes para la transformación. En ese sentido, se desarrolla un reconocimiento desde el saber pedagógico de la relación entre contexto sociocultural y el trasegar concreto de los agentes escolares. Con base a esto mismo, se seleccionan unos criterios de desarrollo, espacios y recursos para la estructuración de un plan de acción orientado a la observación y análisis de los atributos contextuales de la dinámica educativa concreta (Carr y Kemmis, 1988).

En lo que concierne a esta investigación, lo anterior hace referencia primero, al proceso de caracterización pedagógica que presente, procesos cognitivos, relaciones sociales e instrucción académica de los agentes que intervendrán en el desarrollo de la propuesta de conformación del fondo documental escolar con fuentes orales. En segundo lugar, los hallazgos previos son el insumo para diseñar el ambiente sujeta a intervención.

Organización de la experiencia

El registro diverso de la amplia cantidad de experiencias en un proceso de Investigación Acción en Educación, para su análisis coherente, demanda plantear ejes temáticos o tendencias generales, las cuales resultan funcionales en la clasificación y jerarquización de la información (Carr y Kemmis, 1988). En el marco de la presente investigación, son asuntos transversales en los momentos de teorización y desarrollo de la práctica pedagógica.

Interpretación para la acción

La síntesis, tras el ejercicio analítico, no solo consiste en un recuento enunciativo, también es la construcción de una narrativa crítico-retrospectiva. A partir de esta perspectiva metodológica, la progresiva reconstrucción de la experiencia integra emergentes campos de problematización y escenarios de oportunidad previamente desconocidos. Este nuevo estado de avance, presenta un conjunto de contribuciones para la trascendencia de una problemática educativa, a partir de la redefinición mutua entre teoría y desarrollo actual de dinámicas en el contexto de aula (Carr y Kemmis, 1988).

ESTRUCTURA DE CAPÍTULOS

El desarrollo de los diferentes momentos del presente trabajo de investigación se plasmó en la siguiente estructura de capítulos.

El capítulo I aborda lo que corresponde a la primera fase de la investigación. Esta consistió en la lectura de fuentes documentales secundarias que abordan primero, procesos históricos como la violencia y el conflicto armado en Colombia y Santander. En segundo lugar, las discusiones sobre la enseñanza de la historia, la relación archivo y escuela, el trasegar de los proyectos de investigación escolar, la introducción de la metodología de la historia oral en las aulas, sobre los archivos orales y su rol en la enseñanza de la historia.

Una vez concluido el proceso de lectura, se presenta el balance en la siguiente secuencia. El primer espacio, es una caracterización de la violencia sociopolítica en el departamento de Santander y sus diferentes fases; el periodo de la violencia, el conflicto armado, transiciones hacia la paz en medio de la guerra y la recuperación de los pasivos reales de la violencia prolongada en Santander.

En la segunda parte, se hace una caracterización histórica centrada en los siguientes ejes: los usos públicos del pasado y cómo ha sido la enseñanza de la historia, los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE), la relación archivo y escuela, historia oral en la enseñanza de la historia y los archivos orales.

El capítulo II presenta todo el proceso de diseño y organización de la propuesta pedagógica para la conformación de un fondo documental con fuentes orales que den cuenta de los procesos de historia reciente local de Barbosa y que provienen del desarrollo de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE) en los grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

En la primera parte de este capítulo, entonces, se presentan los debates que dan cuenta del conjunto de acciones que logren vincular la metodología de la historia oral con el entramado sociocultural que antecede los intereses, preocupaciones y posibilidades cognitivas de los estudiantes y los docentes. Entonces, se abordan los fundamentos epistemológicos que hicieron posible el desarrollo de la teoría del aprendizaje significativo y las categorías que Ausubel utilizó para poder explicarla; formación en conceptos, problemas de la formación en conceptos, transferencia y aprendizaje proposicional. Luego, a partir de estos planteamientos, se perfila el rol del docente, los estudiantes y la metodología para propiciar una experiencia de aprendizaje significativo.

Posterior a la delimitación del enfoque pedagógico, se detallan las características del contexto de implementación. En primer lugar, se hace una caracterización socio histórica del municipio de Barbosa y Cite. En segundo lugar, se presenta el Proyecto Educativo Institucional del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, su perspectiva formativa, la proyección de esta misma en el rol del docente y las acciones esperadas de los estudiantes. Además de ello, se describe la estructura de

la malla curricular del colegio; los perfiles cognitivos por grupos de estudiantes, las estrategias didácticas, contenidos sugeridos desde directrices ministeriales, la coherencia de desempeños y competencias en distintas etapas del proceso académico. Luego, del previo proceso de indagación, se justifica la idoneidad del desarrollo de esta propuesta con los grados noveno y décimo.

En la última parte, se retoman aquellas directrices que subyacen del proceso de caracterización del contexto formativo, para estructurar un conjunto de planeaciones que integran secuencia de procesos para el trabajo con fuentes orales, las directrices curriculares, didácticas, temporales y espaciales de Colegio Trinidad Camacho Pinzón; en resumen, un plan de acción diseñado para la observación y análisis en el desarrollo de las mismas prácticas educativas.

El capítulo III presenta en primer lugar, un balance de la trayectoria de dos perspectivas investigativas en el marco del paradigma de pensamiento socio-crítico que se corresponden con los intereses epistemológicos del presente ejercicio de investigación; primero, la consolidación de la educación (escolar) como objeto de análisis científico para la acción (Investigación Acción Educativa). En segundo lugar, la configuración de nuevas perspectivas metodológicas de sistematización de la información, las cuales abandonan generalizaciones abstractas y reduccionistas por una estructura pertinente que posibilite exponer el trasfondo de diferenciadas prácticas sociales.

Posteriormente, en coherencia con la conceptualización de la sistematización en el marco de este trabajo de investigación, se describe el conjunto de pautas metodológicas para sistematizar las diferentes fases de implementación de la propuesta pedagógica. La segunda parte de este capítulo, corresponde al desarrollo de la sistematización de la práctica pedagógica en sus diferentes fases de implementación y sus correspondientes balances de dificultades y oportunidades. Los 5 momentos fueron:

1. Perfilamiento de aptitudes, nociones e intereses de investigación.
2. Fundamentación en conceptos y métodos de la investigación histórica.
3. Formación en la metodología de la historia oral.

4. Fundamentación en archivística y recepción de la información.
5. Fundamentación en sistemas de ordenación archivística, tratamiento de información y procesos de foliación.

Se finaliza el trabajo con el apartado que corresponde a las conclusiones generales de todo el trabajo. En ellas se puntualizan dificultades, potencialidades y debates que subyacen de las problematizaciones planteadas a lo largo de este ejercicio de investigación.

CAPÍTULO I: EL CAMINO DE NUEVOS SUJETOS DE CONOCIMIENTO HISTÓRICO. DE LAS POSIBILIDADES QUE TIENE PARA HISTORIZAR LA VIOLENCIA, LA COMUNIDAD DE BARBOSA (SANTANDER) A PARTIR DE LA CONFORMACIÓN DE ARCHIVOS ORALES ESCOLARES.

En este capítulo, se exponen los diferentes contextos que anteceden a la pregunta por el ¿Cómo sería posible realizar una aproximación a los procesos de elaboración, planeación, diseño e implementación de una propuesta de conformación del archivo escolar con fuentes orales sobre la historia local reciente en el Colegio Trinidad Camacho Pinzón de Barbosa (Santander) con estudiantes de los grados noveno y décimo?

En la primera parte, se desarrolla la caracterización histórica de la violencia sociopolítica en el departamento de Santander a lo largo del siglo XX y sus dinámicas en el periodo de la violencia y el del conflicto armado interno. Así mismo, en el desarrollo de este balance se problematiza la enunciación de diferentes municipios, corregimientos y ciudades en las narrativas de la historia regional y departamental.

Luego de esto, se reconstruye el contexto de democratización del conocimiento histórico y en el cual diversos sujetos, desde sus lugares de enunciación, contribuyen a los debates y nuevas perspectivas de la historia. En ese sentido, se describe cómo se reconceptualiza la enseñanza de la historia, el surgimiento de los Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE), las nuevas perspectivas en el marco de la relación archivo y escuela, la introducción de la metodología de la historia oral en el aula y las virtudes como limitaciones para la constitución de archivos orales.

1.1. La Violencia sociopolítica en el departamento de Santander

1.1.1. El periodo de la violencia (1948-1953)

La extensión del departamento de Santander se encuentra emplazada en la región nororiental del territorio colombiano, en la intersección de las cordilleras central y oriental (1800-2500 metros), con climas fríos, cálidos y templados, colindante con la región de altiplano cundiboyacense y donde hace tránsito el caudal del Río Magdalena (Ariza, 2011). Esta confluencia geográfica da lugar a la constitución de un área que posee diversos ecosistemas, yacimientos de hidrocarburos,

tierras para el cultivo de alimentos y por ende la organización de núcleos humanos que buscan producir social, económica y culturalmente (Santander competitivo, 2019).

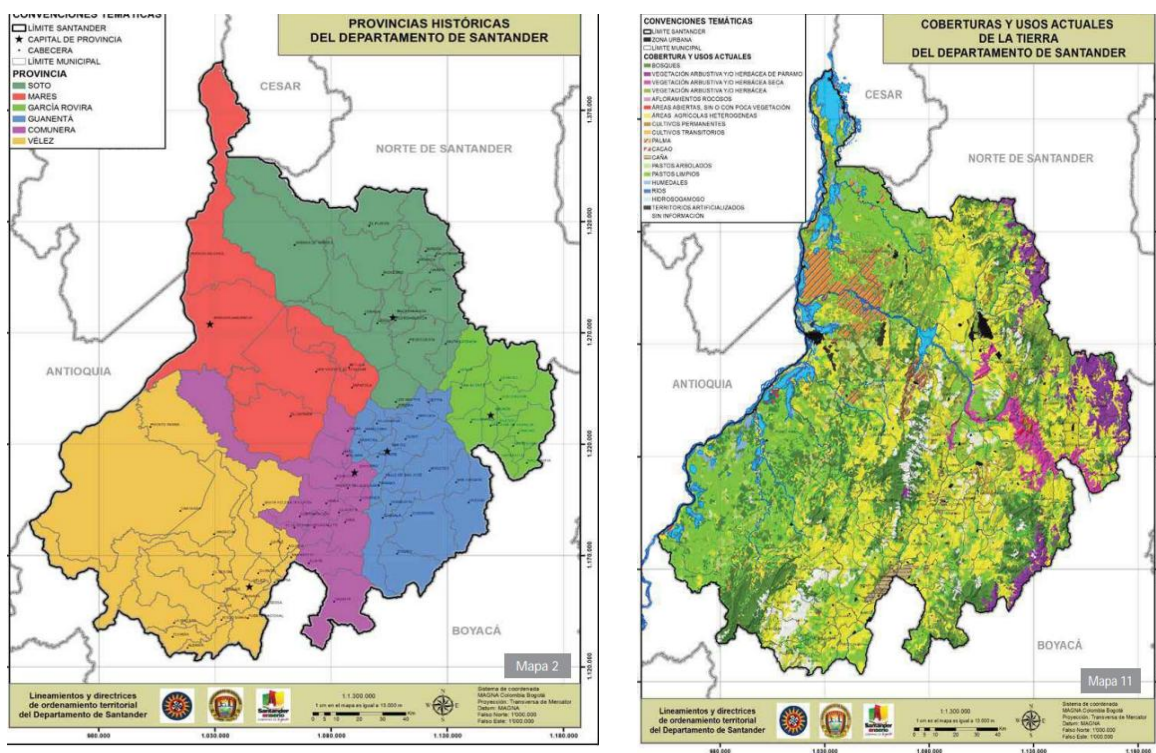


Ilustración 1: Mapas administrativo y de usos del suelo de Santander. Elaborado por el equipo que diseño los lineamientos y directrices de ordenamiento territorial del departamento de Santander. (Santander competitivo, 2019, p.54 y 99).

Por consiguiente, el trasegar sociocultural y productivo del departamento durante los periodos prehispánico (asentamientos de los indígenas Guanes, Laches, Yarigués y Chitareros), colonial (urbes fundadas por la campaña colonizadora) y republicano (proceso de industrialización), dan cuenta del rol fundamental de Santander en los procesos de control geoestratégico, diferentes ejercicios de gobernabilidad, movilización de masas y surgimiento de insurgencias y contrainsurgencias (Vargas, 1992).

En el marco de los procesos que encaminaban hacia la consolidación del proyecto Estado Nación, Santander se convirtió progresivamente en escenario potencial para la movilización

proindependentista; revueltas y boicots que trastocaban la dinámica del poder colonial en retroceso, el emerger de liderazgos políticos y la organización autónoma (Vargas, 1992). No obstante, dichos atributos identitarios de la región a comienzos del siglo XIX también coexistieron posteriormente con la disyuntiva entre propuestas de centralización y descentralización (Skinner, 2013).

Las confrontaciones ideológicas y armadas del siglo XIX, como la guerra de los supremos, la guerra del medio siglo, la de los conservadores contra los radicales y la guerra de 1885, representaban la necesidad constante de legitimación de dos proyectos de gobierno, a partir de disputas violentas basadas en la eliminación, arrasamiento, invisibilización y sometimiento del otro. Palacios (2012), problematiza que la sanción periódica de nuevas cartas políticas que estructuraban la dinámica del poder conservador o liberal en diferentes coyunturas, dieron lugar a un ejercicio de gobierno para su facción ideológica, pero incapaz de ejercer control en los sectores activos de oposición y que influían en la configuración de territorio y cultura local como regional.

Ya fuesen las campañas de desestabilización liberal (el periodo de radicalismo liberal, 1863-1886) a la influencia de las elites conservadoras en asuntos de Estado o la supresión conservadora (periodo de la hegemonía conservadora 1886-1930) a autonomías territoriales y ejercicios de ciudadanía libre, estas dinámicas de limitación e incluso de exclusión del otro perfilarían escenarios de guerra (Guerra de los Mil Días en 1899-1902), malestares sectorizados, revueltas y arraigos ideológicos de larga duración (Skinner, 2013).

En ese sentido, no resulta extraño que el departamento de Santander, escenario donde confluyen potenciales geoestratégicos, productivos y culturales, haya sido escenario de la movilización de las guerrillas liberales y contraofensivas estatales en el trasegar de las guerras civiles del siglo XIX al igual que en la de los mil días en el siglo XX (Vargas, 1992); los levantamientos provinciales de 1894, levantamientos guerrilleros liberales en 1899 del Socorro, Bucaramanga, San Gil y Piedecuesta y cuya extensión a lo largo de todo el departamento generaron choques armados de gran magnitud y los cuales quedaron persistentes en la memoria de sus víctimas civiles (Skinner, 2013).

No obstante, el intento del gobierno conservador a comienzos de siglo XX por trascender aquellas discontinuidades económicas y políticas generadas por la confrontación bipartidista, llevó a la sociedad colombiana a emprender un camino hacia la modernización, el fomento de industrias en diferentes regiones y por tanto, una pausa aparente en la continuidad del conflicto (Ariza, 2011).

Los diferentes niveles de elevación, variedad de pisos bioclimáticos, ecosistemas diversos y escenarios propicios para el hallazgo de yacimientos de hidrocarburos presentes en Santander, llamaron la atención de la campaña de impulso económico de inicios del siglo XX y varios emprendedores extranjeros como nacionales, impulsaron la construcción de redes ferroviarias, estaciones de explotación de carbón, petróleo y minerales. Por otro lado, la variedad de suelos fértiles para diferentes cultivos impulsaron la colonización campesina de zonas de frontera agrícola (Vargas, 1992). Así mismo, se comenzaron a construir caseríos industriales que posteriormente fabricarían algodón, licores, chocolates y harina (Pinzón, 2007).

No obstante, en aquel trasegar que conducía a la modernización y desestimaba los malestares políticos que aún residían en la memoria de quienes habían sido históricamente excluidos y perseguidos por la ideología gobernante (Vargas, 1992), se da a lugar un punto de inflexión. En el proceso de industrialización, es inherente la integración de masas obreras, las cuales son fundamentales para los procesos de producción y explotación. Sin embargo, en la escena internacional hubo un hito que puso en cuestionamiento la dinámica de acumulación de la riqueza, el estallido de la Revolución Rusa. Hobsbawm (1998), reflexiona que el ejemplo que dieron las bases sociales rusas para dismantelar los mecanismos de opresión de la política zarista sobre los campesinos y obreros, eran el referente que necesitaba el mundo para trascender al modo de producción capitalista.

Entonces la coyuntura en Colombia:

Simultáneamente con este crecimiento económico, aumentaron los problemas sociales. El país carecía de una legislación laboral que evitara los extremos de explotación y abusos que muchos patronos y los nuevos empresarios ejercían sobre sus trabajadores, creándose inicuas relaciones laborales que fueron generando huelgas, reivindicaciones sociales y sentimientos encontrados

entre los oprimidos por un lado, y por el otro lado las florecientes empresas nacionales o extranjeras y poderosos señores dueños del capital (Skinner, 2013, p. 79.)

La expansión de los ideales de movimientos socialistas a lo largo de todo el mundo, representó entonces la gesta de movimientos agrarios, estudiantiles y sindicales (Hobsbawm, 1998). Entonces en Colombia, la llegada de militantes del socialismo contribuyó a la formación política de líderes liberales, obreros y comunidades campesinas para un proceso de revolución social. En Santander entonces, resurgen los liderazgos políticos invisibilizados por la hegemonía conservadora, las militancias liberales; se constituyen en colaboración estrecha con estos mismos, movimientos de los trabajadores de Shell en Cimitarra, insurrecciones campesinas y obreras en San Vicente de Chucurí (Vargas, 1992), iniciativas de huelga de trabajadores en la empresa ferroviaria de Puerto Wilches al igual que en las filiales de la Oíl Tropical Company en Barrancabermeja (Skinner, 2013).

Los repertorios de movilización obrera y campesina, especialmente en los principales enclaves productivos y geoestratégicos del país, conllevan al surgimiento de escenarios de intensa persecución militar, colonización violenta, estigmatización y coerción estatal a través de las mismas instituciones (Vargas, 1992). El departamento de Santander, punto del país que permite acceso a más de 34 municipios del Magdalena Medio, donde se estaba estructurando una red de conectividad con el Caribe y el lugar donde estaban presentes los más importantes complejos de explotación de hidrocarburos, se convirtió en territorio de álgidas y constantes disputas políticas, ideológicas, sociales y económicas (Ariza, 2011).

Progresivamente, las campañas de confrontación coercitiva del Estado colombiano, en sintonía con la desaceleración económica tras la crisis económica mundial del 29, comenzaron a restar la credibilidad social en el gobierno conservador. Según Hobsbawm (1998), el retroceso de la economía capitalista a finales de la década de los veinte afectó el dinamismo productivo en todas las zonas del mundo, permitió a movimientos obreros tomar más fuerza y por tanto, emergieron mayores demandas sociales.

Hito en Santander que manifestó dicho inconformismo fue:

En la Gómez, estación del ferrocarril de puerto Wilches, hubo igualmente levantamientos insurreccionales, fundamentalmente de los obreros vinculados a la línea del ferrocarril, quienes asumieron el control de la misma y como resultado de los hechos se produjo la muerte del Ingeniero Luis Umaña Rivas por un machetazo. A pesar de que en la línea de ferrocarril de puerto Wilches, se planteaba la existencia de altos salarios para los obreros, ya en el año 1929 empezaba a sentirse los efectos de las crisis capitalistas con despidos de trabajadores (Vargas, 1992, p. 61).

La contradicción del proyecto de La Regeneración, la sanción de la opinión pública a la masacre en 1928 de cientos de huelguistas de la United Fruit Company en el gobierno de Abadía Méndez y la incapacidad de plantear medidas para frenar la crisis, permitieron a la campaña del partido liberal conquistar las elecciones presidenciales de 1930. La victoria de Enrique Olaya Herrera fue el inicio de un conjunto de reformas orientadas a la inversión social y la liberalización de la economía (Ariza, 2011). No obstante, el ejercicio de este gobierno con mayorías conservadoras en el Congreso como en instituciones municipales, significaba una vez más un gobierno liberal que hacía frente a arraigos ideológicos, los cuales buscaban mantenerse por medio de violencias estructurales, físicas o políticas (Vargas, 1992; Skinner, 2013).

En Santander, el intento de imposición de nuevos servidores públicos afines a las consignas del gobierno liberal en municipios y provincias, donde se imponían electoralmente los conservadores, generó reacciones de rechazo, incluso hasta el punto de desprenderse las mismas alcaldías de las órdenes estatales y proclamaban a sus propios dirigentes y funcionarios (Ariza, 2011). Por otro lado, las élites conservadoras recurrieron a la financiación de propios cuerpos policiales debido a que la intransigencia del liberalismo desembocó en estrategias de segregación, persecución o limitación de quienes hacían oposición (Palacios, 2012; Skinner, 2013).

Durante este mismo periodo el Gobierno se apoyó en sectores liberales armados, que en algunos casos fueron incorporados a la policía. Eran pequeños grupos partidistas como los “Coloradeños”, que vivían en el Páramo del Colorado en Guaca (Provincia de García de Rovira) o de bandas de liberales del Páramo del Almorzadero o los temidos “Tipacoques”, reclutados por hacendados liberales para enfrentar a poblaciones conservadoras (Ariza, 2011, p.19).

Simultáneamente, estas dinámicas en materia política abrieron campo a conflictos de intereses; según Palacios (2012), estos intentos de autonomías emergentes de los cacicazgos políticos,

hicieron posible la configuración de identidades territoriales en la medida que estrategias de oportunismo político como el clientelismo y la manipulación de instituciones dieron un impulso en economías locales o también estimularon el patrocinio de militancias regionales. En el caso de Santander, específicamente en municipios como Puerto Wilches, Simacota y Vélez, esto estaba asociado a promesas ilegales para la adquisición de predios para la explotación de la tierra, colonización de baldíos auspiciados por poderes municipales sin consulta al gobierno central y creación de cuerpos propios de seguridad (Vargas, 1992).

A pesar de los intentos de los diferentes presidentes del periodo de la república liberal, por concretar las reformas planteadas en la Revolución en Marcha, hubo factores de desgaste que no lo permitieron. En primer lugar, entre finales de la década de los 30 y comienzos de los años 40, el desarrollo de la segunda guerra mundial ralentizó las aspiraciones económicas del gobierno de Eduardo Santos. El segundo gobierno de Alfonso López Pumarejo estuvo atravesado por escándalos y un intento de golpe de Estado (Ariza, 2011). Por otra parte, las discusiones entre liberales moderados y reaccionarios hacían manifiesta una divergencia de posturas (Palacios, 2012).

Estas contradicciones de los diferentes gobiernos liberales, fueron capitalizadas por los conservadores y así mismo se proyectaron a ganar las elecciones de 1946. Sin embargo, la llegada al poder de Mariano Ospina recrudesció en dicho momento los conflictos, pues el cambio de partido de gobierno intensificó las reacciones de los liberales y la respuesta del presidente fue una campaña militar de persecución tanto a líderes de oposición, bandoleros, invasores de tierras y líderes sindicales (Ariza, 2013). Esta coyuntura, en puntos del Magdalena Medio santandereano donde, se encontraban estos agentes en movilización, gestó progresivamente un nuevo episodio de confrontación violenta, ya fuese con cuerpos de represión del estado, adversarios ideológicos e institucionalidad (Vargas, 1992).

Ante la ruptura al interior del partido liberal, se muestra como una alternativa que trasciende esta crisis política, Jorge Eliécer Gaitán, quien emprendió una campaña antecedida por las disputas por la tierra, las masacres selectivas en todo el territorio colombiano y los proceder intransigentes del presidente Mariano Ospina (Ariza, 2011). Sin embargo, el 9 de abril en el marco de la conferencia panamericana, estalla una insurrección popular tras el asesinato del

candidato presidencial en las calles del centro de Bogotá. Esta reacción, por supuesto derivaba de sentimientos de frustración por no llegar al cambio esperado y ver cumplidas las promesas del caudillo (Skinner, 2013).

Este estallido que escaló a nivel nacional entonces suscitaba el temor de una revolución que pudiera ser liderada por las bases de los sindicatos, militantes socialistas, partidos de oposición y movimientos campesinos. En esa medida, el presidente Mariano Ospina convoca a un diálogo político con los liberales. El resultado de aquel encuentro fue un convenio de reparto de poder entre partidos a cambio de que los líderes liberales apaciguaran las masas en movimiento (Ariza, 2011).

Pese a que los líderes liberales, tras el acuerdo pactado con Ospina, no tenían intención de dirigir una insurrección armada, los sectores disidentes del liberalismo emprenden por iniciativa propia levantamientos armados en varias zonas del país (Skinner, 2013). En Barrancabermeja, región cerca al Opón y San Vicente de Chucurí inmediatamente de saberse la muerte de Jorge Eliécer Gaitán, se inició un levantamiento armado de facciones gaitanistas y revueltas de obreros de la Oil Tropical Company y Ecopetrol. Se tomaron talleres de la empresa para la fabricación de armas que posteriormente serían usadas para la confrontación directa con las fuerzas de represión estatales o adversarios conservadores (Vargas, 1992).

Aunque los líderes liberales, que tenían estrechos vínculos con los sindicalistas de la compañía, llamaron a la calma y normalización de actividades, quienes no estuvieron de acuerdo, se tomaron el aeropuerto de Barrancabermeja y Rafael Rangel se declaró alcalde popular (Skinner, 2013). Este líder gaitanista en simultáneo a Guadalupe Salcedo en los Llanos Orientales, Plinio Murillo y los hermanos Bautista, conformaron las denominadas guerrillas liberales y las cuales alcanzaron a sumar en toda Colombia más de 3000 combatientes (Ariza, 2011). Estos insurrectos liberales que optaron por la confrontación directa también participaron en los procesos de conformación de grupos campesinos que se proyectaban a la invasión de tierras y por ende la disputa con los terratenientes (Vargas, 1992).

Para Palacios (2012), la recurrente suspicacia de los conservadores frente estos hechos, era el argumento tras el estado de sitio del 2 de octubre de 1949. Así mismo, la sospecha que se generó

en la opinión pública respecto el accionar de la oposición, legitimó tanto en el gobierno de Ospina como Laureano Gómez la exclusión política y persecución intensiva a cualquiera simpatizante del liberalismo. En consecuencia, el ejercicio de la insurgencia se concibió como alternativa frente la negación de derechos civiles a la oposición, crítica y asociación en el ámbito del debate político.

En Santander, describe Vargas (1992):

Tenemos entonces, en primer lugar, una represión contra el movimiento sindical, persiguiendo o eliminando la organización sindical propiamente dicha, encarcelando a sus dirigentes, asesinandolos (como ya mencionamos); en segundo lugar, la violencia contra pobladores, fundamentalmente liberales, que va dar como resultado asesinatos individuales, masacres, presos políticos, corrientes de refugiados internos; en tercer lugar, las manifestaciones guerrilleras y contra-guerrilleras que van a tener como expresión inicial fundamentalmente guerrillas de autodefensa , aun cuando por momentos adquieran la expresión de guerrillas móviles; y finalmente articulado con los anteriores, los conflictos territoriales y familiares entre veredas y poblaciones (p.110-111).

Por otro lado, la preocupación por controlar los hostigamientos que hacían las guerrillas liberales a lo largo de todo el territorio colombiano, llevó a la conformación de las primeras contrainsurgencias; las élites conservadoras en asociación financiaron a grupos de seguridad que se encargaran no solo de vigilancia territorial, sino también de hacer campañas de limpieza social, tortura al adversario, despojos y amenazas (Skinner, 2013). La experiencia que tuvo Santander con este proceso, fue los repertorios de Los Chulavitas; “conservadores que tomaron el nombre de la vereda donde nacieron, cuya jurisdicción está en el municipio de Boyacá, vecino de la provincia de García Rovira, Santander” (Ariza, 2011, p.23).

El choque entre los militantes liberales y conservadores, traían consigo un despliegue ideológico, militar y de formación política. En ese sentido, se comprende cómo estas pugnas de naturaleza conflictiva entre grandes facciones del poder escalaron a micro contextos; en puntos de Santander, al igual que en otras zonas del país, discusiones entre vecinos, veredas, empleados o amigos a razón de afinidades ideológicas y políticas (Vargas, 1992).

Aquellas dinámicas de exterminio perpetuadas por insurgencias liberales y células paraestatales conservadoras se desarrollaron hasta la intervención política de Rojas Pinilla entre 1954-1955. La división al interior del partido conservador tras los recelos por las acciones de Laureano Gómez, hicieron posible su derrocamiento en manos del General Gustavo Rojas Pinilla.

Laureano Gómez intentó cambiar la constitución nacional introduciendo elementos falangistas en ella, en detrimento de los intereses de la burguesía industrial y financiera. Esto le costó el golpe de estado que colocó a Rojas Pinilla en el poder con aquiescencia de los mismos que más tarde lo derrocaron (Restrepo y Quintero, 2018, p.99).

A inicios de los años 50, eran dos los retos del nuevo dirigente de Estado, controlar las disputas violentas en varios puntos del país y fortalecer la estructura productiva colombiana. En el desarrollo de las relaciones diplomáticas y comerciales con los Estados Unidos, se adquiere la conciencia de confrontación al avance comunista en diferentes países del mundo y por tanto, la política de eliminación del enemigo interno (Hobsbawm, 1998). Así entonces, la Doctrina de Seguridad Nacional de Gustavo Rojas Pinilla se centró en una persecución intensiva a los insurgentes que no se acogieran a las propuestas de amnistía o negociación con el gobierno nacional (Skinner, 2013).

El proceso de desmovilización guerrillera en el departamento de Santander, se da mes y medio después de que Rojas Pinilla anunciara su oferta de paz a todas las guerrillas del país. Rafael Rangel, tras las negociaciones con voceros del gobierno, el 3 de agosto de 1953 en la región de Opón junto con más de 100 militantes guerrilleros, deciden exponer a la ciudadanía sus intenciones de deponer las armas en correspondencia a las garantías que brindaría el Estado en materia de reinserción a la vida civil, posibilidad de participación política en instituciones como organizaciones locales (Vargas, 1992).

Estos procesos de coerción y conciliación paulatinamente contribuyeron en la disminución de los conflictos violentos en municipios, corregimientos y provincias; en primer lugar, porque representaba un apaciguamiento de células contrainsurgentes como Pájaros y Chulavitas. En segundo lugar, los insurgentes activos al ser dispersados por las fuerzas militares, no pudieron en el mediano plazo, poder seguir en las luchas bélicas o juntar más reclutas (Skinner, 2013).

1.1.2. Del conflicto armado (1962-2006)

Los avances económicos, políticos y culturales del gobierno de Gustavo Rojas Pinilla se proyectaron después de 1955 a entablar un diálogo nacional que buscaba incluir las necesidades de todas las bases sociales en Colombia. Sin embargo, esta alternativa de gobierno era una amenaza directa para los intereses de las élites (Palacios, 2012). En esa medida, conservadores y liberales pactaron una coalición de maquinarias, la cual garantizaría la exclusión de otras propuestas políticas en gesta; la constitución del Frente Nacional. El consenso entre ambos partidos, era la alternancia en el poder; 4 años de conservadores con mitad de representaciones liberales y posteriormente 4 años de gobierno liberal con mitad de representaciones conservadoras.

La década de los 50 concluye con un acontecimiento que trascendió en el pensamiento político Latinoamericano; el triunfo en 1959 de la Revolución Cubana liderada por Fidel Castro y la cual desligó del poder a Fulgencio Batista. Este proceso incentivó en procesos de movilización de comienzos de los 60: deseos de insurrección, formación para la contienda política, ya fuese por la vía diplomática o por la de las armas (Hobsbawm, 1998). Pero, además de esta reacción, dicho acontecimiento representaba el avance del comunismo y especialmente la preocupación de los Estados Unidos, líder del bloque capitalista del mundo. Por tanto, los gobiernos del Frente Nacional posteriores afianzaron un vínculo de colaboración interestatal. La Alianza para el progreso; el diseño de un conjunto de políticas en las cuales los Estados Unidos intervinieron activamente en fomentos económicos en educación y economía. Y planes de injerencia militar para la lucha contrainsurgente.

Así mismo, los mecanismos autoritarios presentes en los distintos gobiernos del Frente Nacional fueron antecedentes del surgimiento de la oposición, ANAPO (Alianza Nacional Popular), liderada por Rojas Pinilla y que integraba a diversas representaciones de los sectores populares. Igualmente, Alfonso López Michelsen convoca a la creación de un movimiento político revolucionario, Movimiento de Liberación Nacional (Palacios, 2012).

Sin embargo, al interior de la militancia del Movimiento de Liberación Nacional surge el debate por la falta de asertividad de su mayor líder y surgen dos facciones, una que actúa por la vía diplomática y la otra que considera que la alternativa es el camino de la lucha armada (Skinner, 2013). Esto implicó en la década de los 60 el resurgimiento de disidencias liberales en varios puntos del país y el traslado de la lucha política al campo de batalla. Así mismo, emergen grupos de guerrillas, integrados por intelectuales que iban a Cuba a recibir entrenamiento, luego en territorio colombiano se enlistaban y se reclutaban simpatizantes en universidades, movimientos y zonas rurales (Palacios, 2012).

En Santander, comienza a desarrollarse estos nuevos focos de insurgencia. El 7 de enero de 1965 27 hombres con fusiles del batallón Galán, realizaron la toma del municipio de Simacota. Este grupo conocido como el ELN (Ejército de Liberación Nacional), hizo presencia en el Magdalena Medio y creció rápidamente gracias a la adhesión de estudiantes universitarios y campesinos de la zona de San Vicente de Chucurí (Skinner, 2013). En Barrancabermeja y la provincia de Soto, otro ejemplo de la constitución de guerrillas de primera generación son el EPL en 1967 y el brazo armado del partido comunista leninista (Ariza, 2011).

La oleada de insurgencia en Colombia, argumenta la campaña de persecución, estigmatización y control de los últimos gobiernos del Frente Nacional; por consiguiente, el progresivo cierre de espacios de participación política y la represión a movimientos estudiantiles y campesinos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). En esa medida comienzan a constituirse también el Movimiento Obrero Estudiantil de Campesinos (MOEC) y el Frente Unido de Reacción Revolucionaria FUAR (Palacios, 2012). Estas nuevas masas en movimiento junto al ejemplo de las insurgencias en gesta, motivó a disidencias de guerrillas liberales a un retorno a la lucha armada; la guerrilla de las FARC, enlistó en sus filas a dichos combatientes dispersos desde el periodo de la violencia y personas de las nuevas organizaciones. A comienzos de los 70 el frente IV de las FARC comienza a extenderse en Puerto Boyacá y Cimitarra, Santander (Ariza, 2011).

Posteriormente, la cuestionada victoria de Misael Pastrana tras un apagón y falta de credibilidad en el escrutinio, pero que a la vez terminó por concluir las aspiraciones de la ANAPO, generaron en otro colectivo de activistas políticos el sentimiento de introducirse a la lucha insurgente (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Jaime Bateman acompañado de 22 personas más,

anuncian una coalición con las bases disidentes de la ANAPO al igual que su intención de iniciar la confrontación político militar; así surge el Movimiento 19 de abril M-19 (Skinner, 2013).

Las elecciones que llevaron a la presidencia a Misael Pastrana en 1974, el crecimiento de las divisiones en el interior de Movimiento de Liberación Nacional y la incapacidad de continuidad de las propuestas de la ANAPO, constituyeron el fortalecimiento del gobierno de las elites (Palacios, 2012). Así mismo, en ese trasegar se legitima la premisa de eliminación del enemigo interno, el cual amenazaba el progreso del país. El gobierno de Julio Cesar Turbay a partir de 1978 solidificó, a partir de la ejecución del Estatuto de Seguridad Nacional, el perfilamiento arbitrario y persecución de movimientos sociales, la militarización, mecanismos de tortura, violaciones de derechos humanos, desapariciones y concedió autonomía para el ejercicio de prácticas genocidas en diferentes territorios (Ramírez y Moreno, 2020).

Al inicio de la década de los 80 en Colombia, se manifestaba un acumulado de tensiones económicas y políticas, a raíz de la crisis del petróleo en 1973, el cataclismo para diferentes economías del mundo y la mirada a la alternativa de la doctrina neoliberal. Al mismo tiempo, la militarización del país para luchar contra las guerrillas y el incentivo de pioneros carteles de las drogas que permitieron en el interior del país la producción y comercialización de estupefacientes (Palacios, 2012).

Estas preocupaciones del gobierno nacional, más la incursión del M-19 en el Palacio de Justicia, orientaron los esfuerzos del aquel entonces presidente, Belisario Betancur (1982-1986) a entablar negociaciones con este grupo guerrilleros. Las garantías tras los acuerdos de La Uribe, planteaban la posibilidad de ejercer oposición desde la vía política y no la de las armas. La conformación de la Unión Patriótica convocó a líderes obreros, militantes de algunas guerrillas, sindicalistas y campesinos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). No obstante, estos diálogos por la consecución de la Paz no eran un referente para la conclusión del conflicto entre guerrillas y Estado. Para Palacios (2012), los distintos procesos de conciliación eran multisituados debido a que respondían más a mejorar la credibilidad en los gobiernos anteceditos por contextos con disputas concretas. Esto explica el por qué, cuando se llevaban a cabo iniciales procesos de desmovilización todavía seguía intensificándose el avance de las FARC.

En la década los 80, entonces una reacción conjunta entre integrantes de las oposiciones políticas y las militancias ya en gesta de las guerrillas, dio lugar al despliegue de los frentes 11,12, 20 y 23 de las FARC especialmente en la provincia de Vélez y el Magdalena Medio santandereano (Ariza, 2011). Además en Santander, el avance de esta oleada de insurgencia se dio también a partir de la extensión del frente José Antonio Galán en la Provincia de García Rovira y el frente Ramón Gilberto Zambrano del EPL en Rionegro (Ramírez y Moreno, 2020).

Sin embargo, el ejercicio insurgente no consistió solo en el enlistamiento voluntario en las filas de las guerrillas; para Alape (1985) también fueron estrategias de autoritarismo bélico en diferentes territorios; limpieza social, extorsiones y secuestros no únicamente selectivos sino también como mecanismos de movilidad en el combate. Es decir, también hostigamientos a pequeños campesinos y población civil. Por otra parte, también se dio lugar a las disputas guerrilleras por el control territorial, por ejemplo la guerra entre FARC y ELN por el dominio del Magdalena Medio (Ramírez y Moreno, 2020).

En el compilado de las investigaciones más recientes de la cooperación interuniversitaria en Santander (UIS, UNISANGIL, UNICIENCIA) Mora y Meneses (2020) refieren también, como ejemplos, la arremetida en junio de 1988 del ELN en más de 14 municipios de la provincia de García Rovira con la detonación explosiva de tres puentes con el fin de evitar que los campesinos llevaran sus productos a la ciudad, el asesinato que perpetuó el ELN en junio de 1990 a once campesinos y la quema de buses de dos buses de la compañía Omega en las rutas Vélez-Landázuri y Bogotá-Cimitarra en el año de 1991.

El Magdalena Medio, zona estratégica del país para la explotación de hidrocarburos, el transporte y diversas industrias, siguió siendo constantemente foco de constantes hostigamientos, atentados y secuestros. Sin embargo, estos acontecimientos a la vista y perjuicio de ganaderos, poblaciones locales, empresarios del sector industrial, integrantes de las fuerzas armadas, ex militantes de células pro-paramilitares y gobernantes locales, no demandaban salidas de negociación política que alimentaran las pretensiones de todas las insurgencias que ya ocasionaban repercusiones en los entramados territoriales de todo el país. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), la imposibilidad del Estado por imponerse en los acuerdos y concesiones de este mismo,

era una amenaza directa a históricas relaciones de poder; por ejemplo, tenencia de la tierra e influencia política.

El negocio del narcotráfico, a finales de los 80, aportó elementos de referencia para la constitución de una alternativa al problema de la insurgencia. Primero, la fluidez productiva de la producción de cocaína y marihuana llegó a coaptar gobernantes, campesinos, militares, empresas y habitantes rurales. En segundo lugar, el mecanismo de ajusticiamiento a guerrilleros que ejecutó el Cartel de Medellín, MAS (Muerte a Secuestradores). En el Magdalena Medio santandereano, al igual que en otras zonas del País, según Ariza (2011) todos estos elementos permitieron una integración financiera, política y coercitiva que hoy se conoce como: El Paramilitarismo. Se aportaban dineros privados como del narcotráfico para movilizar poderes gubernamentales y territoriales a una nueva guerra contrainsurgente.

Cabe añadir, primero, que el rápido crecimiento, avance y establecimiento paramilitar también fue posible debido a una política precedente de autodefensa amparada por el mismo Estado en el marco de la Doctrina de Seguridad Nacional de mediados de los 70 (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). Por otro lado, los altos niveles de legitimidad de esta práctica de genocidio social para Palacios (2012), fueron debido a que el mecanismo paramilitar si centró su preocupación por desarrollar un proceso de coaptación política al mismo tiempo que se llevara a cabo el sometimiento militar; en cambio, los repertorios de las FARC y el ELN fueron a lo largo de los 80 impositivos y no totalmente persuasivos.

Una ojeada a la trayectoria de casi 50 años de las FARC muestra que sustituyeron la noción ideológica de “liberación nacional”, base estratégica de legitimación política revolucionaria en la época de la Guerra Fría, por un proyecto operacional de construir un “Estado alternativo”, es decir territorios bajo su “soberanía” en la época de la guerra de las drogas. En este largo y penoso andar ganaron espacios geográficos que fueron perdiendo y, lo más importante, restaron cualquier apoyo popular significativo en el plano nacional. Sus enemigos aprendieron de sus estilos y técnicas para construir territorios (Palacios, 2012, p.182).

El proceso de evolución del paramilitarismo en Santander, al igual que en toda Colombia, se caracteriza por multiplicidad de repertorios de acción y enfrentamiento directo. Rangel (2005),

identifica que en el caso colombiano, debido a la pugna histórica de diversos poderes, este fenómeno emerge en heterogéneas escalas; en la preocupación de entes de gobiernos locales, de la población civil, de las contrainsurgencias previas y estancias del crimen organizado. En ese sentido, el autor indica que las tipologías de manifestación paramilitar son: vinculación de fuerzas militares con iniciativas bélicas de contrainsurgencia, de control regional expresado en ejercicios de política y vigilancias sectorizadas como los escuadrones de la muerte o grupos de limpieza social.

De las fases del avance contrainsurgente en Santander. De 1988 a 1998.

Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), esta primera década de desarrollo del paramilitarismo en Santander se caracterizó por dinámicas de invisibilización y naturalización del conflicto. En el periodo que comprende entre 1988-1998, en Santander coexistían los relatos de los escenarios victimizantes y la manifestación de estrategias de ocultamiento del conflicto; esto último, se veía reflejado en el mínimo resueno de acontecimientos en la prensa.

Palacios (2012) explica también, que la vinculación de los poderes económicos y políticos locales con los paramilitares, fue la causa de que la opinión pública no volcara la mirada a estos nuevos acontecimientos en el marco del conflicto armado; Ariza (2011) y Skinner (2013) problematizan, que la irrupción del fenómeno paramilitar en todas las escalas territoriales de Santander llegó incluso, hasta el punto de configurar mecanismos de vigilancia local, sometimiento psicosocial de las víctimas o persecución sociopolítica. Por ejemplo, amenazas, limitación al ejercicio de prensa, evasión a las denuncias, temores de quienes fueron agredidos, asesinatos y torturas aisladas como en público.

Primeras agresiones paramilitares documentadas

No obstante, el balance que hacen Mora y Meneses (2020), a partir de la consulta en medios de comunicación como la Vanguardia Liberal, Programas de Caracol Radio, al igual que el balance de los informes como Basta ya (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013), Memoria de la Infamia, Desaparición Forzada en el Magdalena Medio (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017) y El modelo paramilitar de San Juan Bosco de la verde y Chucurí (Centro Nacional de

Memoria Histórica, 2019) presentan las primeras experiencias de incursión paramilitar en el Magdalena Medio santandereano.

En la provincia de Mares, donde queda ubicado el enclave y zona influencia de Barrancabermeja, el activismo de miembros de la Unión Patriótica y sindicatos obreros fueron sujetos a una persecución intensiva por parte de células paramilitares; asesinatos y amenazas fueron frecuentes hasta el año de 1997. Pero los acontecimientos más delicados, según la población, son las masacres de 1997 y 1998; camionetas sin identificación comenzaron fusilamientos masivos en zonas públicas.

En la provincia de Vélez, en Cimitarra, miembros de la Autodefensas conformadas en Puerto Boyacá torturaron a 12 campesinos en 1988 y en 1989 varios líderes de la asociación de Trabajadores Campesinos fueron asesinados en establecimientos públicos. Así mismo, en Landázuri en 1996 Luis Alberto Zora quien denunció casos de relaciones de paramilitares con militares y narcotraficantes, fue asesinado en retaliación.

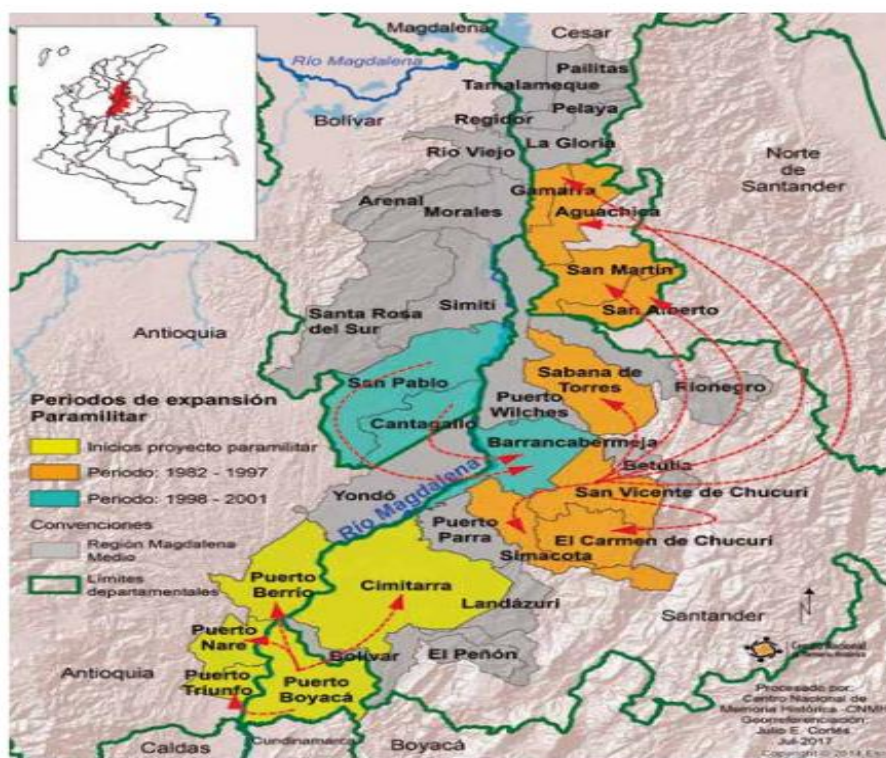
En la provincia de comuneros, La Masacre de la Rochela en 1989, donde 15 funcionarios judiciales, al estar investigando delitos por la zona del Magdalena Medio, fueron interceptados y fusilados en corredores rurales.

Frentes paramilitares en consolidación

Palacios (2012), sostiene que pese a que la confrontación contrainsurgente de diferentes tipos ya se había desarrollado durante toda la década de los 90, hay un punto de inflexión que hizo trascender el fenómeno del Paramilitarismo en Colombia. Las negociaciones que se llevaron en la Uribe 1990 y San Vicente del Caguán en 1999, en el gobierno del presidente Andrés Pastrana, además de la divergencia entre el secretariado de las FARC y el Estado, también generalizaron un descontento social y por tanto, se legitimó un proyecto de política belicista contrainsurgente a lo largo del territorio nacional.

Las zonas donde la intervención directa del Estado era sustituida por relaciones de poder local o regional fue una estructura de oportunidad para dichos repertorios paramilitares de coacción e incursión bélica. Para Ariza (2011), en Santander la concesión de polítics, el apoyo de algunas tropas de las fuerzas militares, las alianzas de algunos corregimientos y veredas con líderes de las Autodefensas Unidas de Colombia o simplemente la inasistencia militar, contribuyeron al desdoblamiento de frentes más sofisticados en toda la extensión posible del Magdalena Medio; entrenados en tácticas militares de largo, mediano y corto alcance.

Mapa 10. Dinámicas de expansión territorial paramilitar



Fuente: Procesado por el CNMH.

Ilustración 2: Mapa que muestra el proceso de expansión de los frentes paramilitares en Santander (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017, p. 316).

El Magdalena Medio santandereano, adquirió entonces una vez más relevancia geoestratégica en el marco del conflicto. Las provincias de Mares, Vélez y Soto además de su diversificación productiva, representaba un corredor estratégico para el control en cuanto, la conexión con municipios del Urabá Antioqueño, Cesar, Norte de Santander, Boyacá y Arauca (Ariza, 2011). Así mismo, allí residían diferentes grupos insurgentes, movimientos obreros, el activismo de la UP, organizaciones campesinas. Por ende, este territorio fue sujeto a ser epicentro de la expansión paramilitar (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Frentes Comuneros Cacique Guanenta de Las Autodefensas: el corregimiento de Riachuelo en Charalá fue una de las zonas donde se conformó un nodo de reclutamiento y entrenamiento de tropas paraestatales (Ariza, 2011). Uno de los efectos más traumáticos, es el capítulo de reclutamientos forzados a menores de edad que posteriormente eran sometidos a violación sexual. Así mismo, este frente perpetró varias de las masacres de Barrancabermeja (Arciniegas y Rodríguez, 2020).

Frente Lanceros de Vélez y Boyacá: en abril de 2001, con apoyo de comerciantes de los municipios de Barbosa y Vélez se crea este frente con el objetivo de contrarrestar los episodios de extorsión y secuestros en zonas aledañas. De acuerdo a los informes del CTI Bucaramanga, aquel frente tuvo un enfrentamiento con la guerrillas de las FARC en Puente Nacional y la entrada de Barbosa con acompañamiento del Bloque Central Bolívar (Ariza, 2011).

Frente Isidro Carreño: según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2019) entre los años de 1994-1995 en la región que integra a El Carmen, San Vicente y Simacota, Ciro Antonio Díaz alias Nicolás con apoyo de narcotraficantes y altos dirigentes del ejército, conformó un pequeño grupo de autodefensas que posteriormente amplió su influencia bélica a los municipios de Santa Helena, El Guacamayo y Contratación. Los delitos cometidos por este frente fueron desplazamiento forzado, robos, extorsiones, trata de mujeres y violación a menores de edad.

Frente Los San Juaneros: en el corregimiento de San Juan Bosco en Santa Helena de Opón, en el periodo que comprende de 1981 a 1991 Isidro Carreño junto con alcaldes, finqueros, militares y campesinos del Magdalena Medio conformaron los primeros grupos de autodefensas para contraatacar a las guerrillas de las FARC y el ELN. Este frente proveniente de Puerto Boyacá,

consolidó su influencia, en tanto las guerrillas hicieron abuso de mecanismos violentos. Delitos de este grupo paramilitar fueron torturas y asesinatos a simpatizantes de la izquierda en Simacota, San Vicente y Santa Helena (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2019).

El Frente Ramón Danilo: al igual que el frente Los San Juaneros, esta agrupación fue uno de los procesos provenientes de las zonas de entrenamiento para autodefensas en Puerto Boyacá. A partir del año 2000 junto con alias Nicolás, Ramón Yarima y Alfredo Santamaría, ex militantes de Los San Juaneros crearon un nuevo grupo para ejercer control bélico y territorial a lo largo de zonas aledañas al Magdalena Medio santandereano. Sus antecedentes delictivos fueron, la imposición de vacunas a campesinos, desapariciones, violencia sexual y desplazamiento. A ellos se les atribuye las masacres en las fincas El Plan, El retiro, Miraflores y el asesinato de agricultores sindicados de ser colaboradores de la guerrilla (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2019).

Frente Bloque Central Bolívar de las Autodefensas Unidas de Colombia: según Ariza (2011), aunque en el territorio nacional como en la región de Santander ya se habían desplegado diferentes grupos de autodefensas, en el año 1999 tras el anuncio del gobierno Andrés Pastrana de conceder una zona de despeje en San Vicente del Caguán, representantes de FEDEGAN (Federación de Ganaderos), FEDEGASAN (Federación de Ganaderos de Santander), CAMACOL (Cámara Colombiana de Construcción), ANDI (Asociación Nacional de Industriales), y palmicultores expresaron un no rotundo e impulsaron un movimiento amplio como respuesta. Posteriormente, el asesinato de cabecillas de grupos paramilitares y la negociación entre quienes aún persistían en estos proyectos de autodefensa, consolidan un bloque unificado, el Bloque Central Bolívar.

La acción de este Bloque supuso la mayor campaña de cruzada contrainsurgente en el Magdalena Medio; Puerto Wilches, Barrancabermeja, Cimitarra, San Vicente de Chucurí y Santa Helena (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017). El repertorio criminal de este ejercicio de las autodefensas fueron masacres militares masivas, campañas exageradas de perfilación a la población civil de corregimientos y municipios y en consecuencia, masas de desplazados, cantidades de asesinados, desaparecidos, torturados y perseguidos políticos. Resultado de este

despliegue también fue el arrasamiento en la región de los diferentes frentes del EPL y las FARC (Ariza, 2011; Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Frente Walter Sánchez: similar al proceso de constitución del Bloque Central Bolívar, en 1999 este emerge como la fusión de militancias que quedaron desprovistas de líderes tras enfrentamientos entre diferentes grupos de autodefensas. Camilo Morantes propone a hombres de las Autodefensas de Santander y el sur del Cesar, crear el frente Walter Sánchez. Ellos tuvieron asentamiento en el corregimiento de San Rafael de Lebrija y se les atribuye la autoría de la masacre del 10 de septiembre de 2010 en la ciudad de Bucaramanga (Ariza, 2011).

1.1.3. Tránsitos a la desmovilización; negociaciones de paz y la recuperación de la magnitud del conflicto.

En la década de los 90, aquella cohesión entre diferentes poderes territoriales y el proyecto político-militar de los diferentes bloques de autodefensas que se estaban conformando y expandiendo a lo largo del territorio nacional, progresivamente logra legitimar su imprescindible contribución en los escenarios de control, justicia e intervención social que el Estado históricamente ha relegado conforme concretos conflictos de intereses y por ende, no habían supuesto la trascendencia al conflicto armado en Colombia.

Para Palacios (2012) el fracaso en el año 2002 de las negociaciones de San Vicente del Caguán, las cuales duraron 3 años con la guerrilla de las FARC y la subsecuente contraofensiva de las fuerzas militares, representaban para la opinión pública y multiplicidad de entes territoriales, la impertinencia de un consenso dialogado en medio de retaliaciones bélicas más intensas y que afectaron en totalidad la seguridad, la movilidad y la convivencia en campos, ciudades, veredas, corregimientos y municipios.

La falta de coherencia estatal, la cooptación territorial que desarrollaron los paramilitares por la vía de las armas o la sedición política y una retórica recriminatoria del acumulado de sinsabores que habían dejado los acuerdos de paz en los gobiernos de Belisario Betancur, Virgilio Barco y Andrés Pastrana, fueron los tres elementos que permitieron a patrocinadores del paramilitarismo, proyectarse a la toma del poder político. Según Palacios (2012), el éxito de la campaña del ex

gobernador de Antioquía Álvaro Uribe Vélez, residió primero en capitalizar el descontento generalizado, la injerencia de los paramilitares en asuntos de gobierno municipal como departamental y la socialización de un discurso que denunciaba el corto alcance de negociaciones que no habían en décadas disminuido el conflicto, por el contrario, las retaliaciones del ELN y las FARC parecían incrementar más.

A partir del 7 de agosto de 2002, la ruta de confrontación a la insurgencia del gobierno de Álvaro Uribe, la política de “Seguridad Democrática” en el marco de la doctrina de la lucha antiterrorista internacional, consistió principalmente en auspiciar en todos los frentes una campaña de persecución y eliminación de las guerrillas. Cercamientos, despliegues militares masivos y una constante inserción de una identidad contrainsurgente (Palacios, 2020). Estos precedentes de la intervención estatal, caracterizados por orientar a fuerzas militares, ciudadanía y cantidad de políticos a la erradicación de múltiples factores de insurgencia, comenzaron a generar finalmente en algunas de las células paraestatales credibilidad en garantías sociopolíticas que desdibujaban el entramado que hizo emerger diferentes guerrillas en el país.

Al respecto Palacios, 2012, afirma:

Las respuestas estatales fueron convergiendo, también, en una especie de Jacobinismo contrarrevolucionario, con aperturas populistas, manifiesto en la retórica derechista y la politización del fracaso del proceso de paz de Betancur y, en particular, de la toma del Palacio de Justicia en 1985. Valga subrayar de nuevo las transformaciones doctrinarias internacionales del derecho penal, en particular la conversión del rebelde en terrorista, y, tan importante el ascenso imperceptible del monólogo autoritario del poder que alcanzó la máxima expresión en la política de Seguridad Democrática (p.171).

Dicha convicción configurada en el marco del autoritarismo propuesto por la Política de “Seguridad Democrática”, incita a 9 bloques de las Autodefensas Unidas de Colombia a expresar su voluntad de negociación con el gobierno del presidente Álvaro Uribe. Esta proposición del cese a las hostilidades también se sometió a condicionamientos asociados con amnistías jurídicas por crímenes de lesa humanidad, la no extradición, garantías para participación en el ámbito político y elementos mínimos para la reinserción a la vida civil (Ariza, 2011). Sin embargo, estos

primeros anuncios y la recepción del presidente Uribe propiciaron una preocupación tanto en organizaciones de derechos humanos, de oposición y de organismos internacionales, consideraban que con estas negociaciones se disminuía la magnitud de los crímenes paramilitares y se negaban escenarios de verdad jurídica (Palacios, 2012).

Pese a las fuertes críticas a este eventual proceso de desmovilización y la continuidad de hostigamientos paramilitares en varias zonas del país, después de tres años se logra aprobar tras intensos debates en el congreso de la república, la Ley 975 de 2005, la cual oficializó concesiones del gobierno Uribe a las exigencias de los 9 bloques paramilitares. No obstante, ello no implicó una aceptación en la totalidad de todos los grupos paramilitares y solo los bloques de Autodefensas de los Montes de María y el Catatumbo se acogieron al proceso de desmovilización y sometimiento a la justicia (Ariza, 2011).

Por ejemplo, la negativa de Salvatore Mancuso al proceso y su posterior amenaza de desdoblar las reservas militares que habían sido ocultas a instituciones oficiales. Una nueva identidad de crimen organizado que consistía en mantener coaptaciones políticas y prolongar la economía propia del crimen organizado, hace transitar al paramilitarismo a la conformación de las Bacrim y cuyos antecedentes delictivos se asocian al tráfico de drogas, contrabando, lavado de activos, sobornos y alianzas con disidencias guerrilleras o paramilitares para ejercer control de territorios. En la región del Magdalena Medio y el Departamento de Santander se han asentado Los Urabeños y los Rastrojos y estas bandas se movilizan en el corredor que integra a Cimitarra, Landázuri, Puerto Wilches, Sabana de Torres y Bucaramanga (Ariza, 2011).

Simultáneo a las constantes denuncias y preocupaciones de víctimas, organizaciones de derechos humanos, movimientos de izquierda y periodistas en el marco de procesos de negociaciones con paramilitares que no han cumplido en totalidad con garantías de reparación, restitución de tierras y esclarecimiento de la verdad de cientos de casos victimizantes, se iniciaron desde Santa Fe de Ralito en 2002, 4.346 desmovilizaciones, la confesión de 26.026 hechos de masacre, extorsión, tortura, delitos sexuales y narcotráfico (Ariza, 2011).

Así mismo, las declaraciones de excombatientes de las Autodefensas Unidas de Colombia, han permitido el hallazgo de 3378 fosas comunes y reconocimiento de los cuerpos. Así mismo, en

consonancia a los intersticios jurídicos que se han visibilizado progresivamente en la implementación de la Ley 975 de justicia y paz, posteriormente los dos gobiernos de Juan Manuel Santos han integrado reformas que permiten primero, la focalización en procesos de restitución de tierras (Ley de víctimas de 2011) y segundo, procesos de reparación a las víctimas; Ley 1448 (Ariza, 2011).

En Santander, el desarrollo de la política de Seguridad Democrática en los periodos de gobierno de Álvaro Uribe Vélez, los procesos de desmovilización de grupos paramilitares, las reformas constantes a la Ley 975 de justicia y paz y un despliegue militar para someter a insurgencias y disidencias contrainsurgentes ha reducido la tasa delictiva que fue resultado de la dinámica de conflicto armado durante más de 30 años (Ariza, 2011). Así mismo, en este contexto, la apertura de escenarios garantes para la memoria, reparación, restitución y denuncia de las víctimas, progresivamente han recuperado testimonios, documentos y demás tipología de evidencia que presenta la magnitud del fenómeno paramilitar en los ámbitos políticos, económicos y psicosociales (Currea de Lugo, 2020).

Posteriormente, la regresión militar de las FARC, la cual induce a su secretariado a expresar su voluntad de paz, convoca al gobierno de Juan Manuel Santos a establecer la mesa de negociaciones en La Habana. Para Currea de Lugo, 2020 ello moviliza a un reconocimiento no solo de agentes e hitos, sino también a una reconstrucción total del trasfondo del conflicto; procesos locales e injerencias no vistas. En resumen, la magnitud real del Conflicto Armado en Colombia. Esta premisa inicial, lleva a concluir en aquel momento histórico a comunidades investigativas de Santander, que apenas ha comenzado la historización de diversas memorias del conflicto armado en el departamento y por lo tanto, la idea de presentar la considerable influencia de aquellos acontecimientos en los entramados territoriales, identitarios y psicosociales.

La investigación histórica con fuentes de la Unidad de Víctimas, informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, testimonios recopilados por investigadores de las universidades de Santander, trámites de La Fiscalía y reportes de todas las alcaldías de municipios y gobernaciones, manifiestan:

...que Santander en el periodo comprendido entre 2008-2016, firma del acuerdo de paz, tienen determinantes territoriales históricas que logran visibilizar el conflicto del que han sido víctimas las poblaciones de las diferentes provincias, que se enmarcan en contextos ambientales, políticos y de activismo de defensa de los derechos humanos y del territorio (Rodríguez, et al., 2020, p.138).

1.1.4. Pasivos tras el conflicto armado en el departamento de Santander

Tras los diferentes escenarios de esclarecimiento de los hechos, los cuales subyacen a la implementación de la ley de justicia y paz y sus reformas, se ha identificado que una primera repercusión notable de la influencia del paramilitarismo en Santander como en otros departamentos del país, es el rol de este fenómeno en los procesos electorales. Según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2019), se evidenció los patrocinios de los diferentes bloques de autodefensas a candidatos a gobernaciones y alcaldías del Magdalena Medio y que se han hallado en dineros filtrados de cuentas gubernamentales e incluso empresariales.

En el caso de Santander, se ha comprobado como los frentes Ramón Danilo e Isidro Carreño tuvieron injerencia en las campañas del ex senador Alberto Gil, José Arenas del partido liberal y que se postulaba a la Asamblea Departamental de Santander. Además, uno de los casos más presentes en la opinión pública es la investigación que asocia al ex gobernador del departamento Hugo Aguilar. Pero, no solo se trató de apoyos para impulsar las carreras electorales, las asociaciones entre funcionarios públicos de Santander e integrantes de fuerzas paramilitares también consistió en reuniones donde proyectaban coaptar las funciones gubernamentales locales y dejarlas al servicio de los planes bélicos o de adoctrinamiento paramilitar (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2019).

Además, de las implicaciones de la parapolítica en el departamento de Santander, hay otros pasivos que dejan la influencia del ejercicio paramilitar. Una nueva lectura y profundización principalmente en miles de informes de la Unidad de víctimas, del CINEP (Centro de Investigación y Educación Popular) y de organizaciones sociales y de derechos humanos, arroja que más allá de la expansión del fenómeno contrainsurgente en la región del Magdalena Medio

santandereano, sus efectos se extendieron a municipios de todas las provincias del departamento y todo ello ha permanecido invisibilizado (Rodríguez, et al., 2020).

Provincia de Mares: según el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017), esta es la región donde emergió, se consolidó y se extendió intensivamente el fenómeno paramilitar. Los modelos contrainsurgentes de San Vicente de Chucurí y Santa Helena, consistieron en enfrentamientos militares de gran escala, una persecución en zonas urbanas (Barrancabermeja y Puerto Wilches) y rurales a movimientos sindicalistas, periodistas y activistas políticos. Este máximo despliegue aparte del terror sembrado en Barrancabermeja, enclave históricamente geoestratégico, ha provocado desde la década de los 90 hasta el 2008, éxodos hacia todos los puntos cardinales del departamento, resquebrajamiento de relaciones personales, aumento en índices de pobreza, despojos, cientos de denuncias por hostigamiento a colectivos, amenazas constantes y atentados en zonas residenciales, públicas y empresariales (Rodríguez, et al., 2020).

Gráfico No. 1. Víctimas Violación DH y DIH Santander 2008 2016

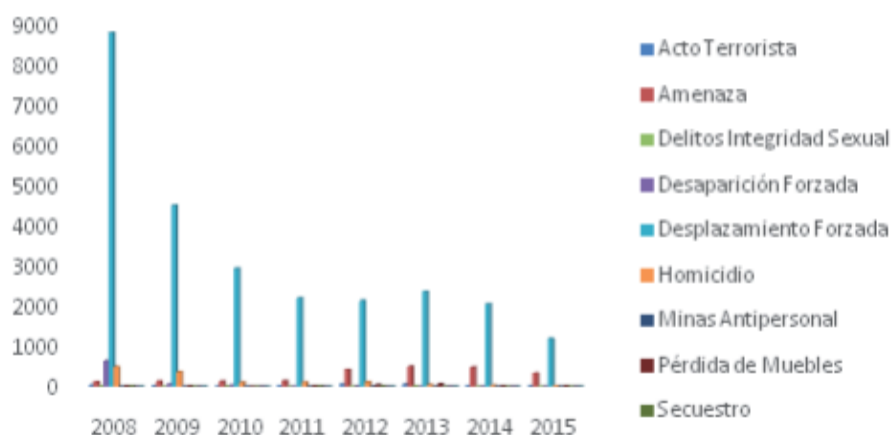


Ilustración 3: Delitos en el marco del conflicto armado (Rodríguez, et al., 2020, p.82).

Provincia de Vélez: una característica particular de este contexto en el marco del conflicto armado interno, es la mínima enunciación de hechos victimizantes. No obstante, las recientes investigaciones con fuentes orales han evidenciado que hay decenas de testigos que vieron que

varios municipios de esta provincia fueron corredores de ejecuciones; se han visto centenares de muertos arrojados a las orillas del Río Suárez (Rodríguez, et al., 2020).

Por otra parte, si bien en municipios como Landázuri, Barbosa, Puente Nacional, Jesús María, Aguada, Suaita y Bolívar, la demostración bélica del conflicto no fue tan manifiesta, si lo fue la dinámica de migración en masa y por tanto, la llegada de centenas de víctimas del conflicto a estos municipios y quienes deben asumir todas las repercusiones psicosociales de procesos de desterritorialización y resocialización (Rodríguez, et al., 2020).

Provincia Comunera: en esta provincia de Santander se concentraron más militantes de las FARC y el ELN; estos grupos guerrilleros en esta zona provocaron procesos de desplazamiento en masa tras episodio de quema y despojo de tierras. Así mismo, los habitantes de los municipios de la provincia comunera han realizado denuncias de mecanismos de perfilamiento arbitrario, extorsión y amenazas a medianos y pequeños campesinos.

Pero el hecho de que fuera una zona de alto tránsito guerrillero también representó que era un foco de alta presencia paramilitar y las poblaciones de esta provincia en repetidas ocasiones fueron escenario de fuego cruzado (Rodríguez, et al., 2020).

Provincia Guanenta: es la provincia con mayor índice de migración y delitos cometidos por grupos de las Bacrim. También en las zonas cercanas al Cañón del Chicamocha, San Gil, Mogotes y Encino se han llevado a cabo asesinatos individuales o en masa y cuya autoría se atribuye principalmente a grupos guerrilleros y paramilitares que transitaban las estribaciones orográficas del lugar (Rodríguez, et al., 2020).

Provincia Metropolitana: además de la provincia de Mares, la más cercana a la región del Magdalena Medio, la provincia metropolitana es una de las que más temores y suspicacias generan. Pues allí fue el asentamiento total del Frente Central Bolívar de las Autodefensas. Al ser el enclave de entrenamiento y reclutamiento de este bloque, también fue un escenario proclive a la exigencia de vacunas, robos, extorsiones, despojos de tierras y esporádicamente retaliaciones de la guerrilla del ELN (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Además de los delitos cometidos en la zona de cercanía a los espacios de asentamiento, en la provincia metropolitana fue constante en la cotidianidad de municipios y ciudades, masacres rápidas y públicas, amenazas a luz del día y exilio de empresarios, residentes y algunas organizaciones sociales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

Provincia Soto Norte: según la versión de habitantes que habitan en municipios colindantes al páramo de Santurbán, esta zona del departamento fue una ruta de tránsito y frecuentes enfrentamientos entre guerrillas y paramilitares. Un debate central de los habitantes de los municipios de la provincia de Soto Norte, es que los hostigamientos característicos del periodo del conflicto armado afectaron totalmente la dinámica productiva; extorsiones, atentados, vacunas y amenazas era del diario vivir. Se puede inferir el daño a la estructura productiva local en la medida que los miedos por la no autorización de títulos mineros, podrían implicar un retorno a dinámicas de violencia tras procesos de descomposición socioeconómica (El Tiempo.com, 18/11/2020).

Provincia García Rovira: pese a ser una región que vive de la agricultura, ha sido también escenario de sabotaje, extorsión y amenazas de paramilitares o guerrillas. Los habitantes de varios municipios han denunciado que pese querer dar continuidad a su vida productiva es imposible no solo por el sabotaje, sino también por las amenazas constantes. Todos estos hechos han sido visibilizados en más de 1500 denuncias por desplazamiento y despojo de tierras (Rodríguez, et al., 2020).



Ilustración 4: Comparativos de índices delictivos por provincia (Rodríguez, et al., 2020, p. 116).

Conclusión de este primer segmento

Históricamente, el departamento de Santander ha sido un escenario constante de persistencia, gesta, transformación y naturalización de la violencia sociopolítica colombiana. El balance desarrollado en la primera parte de este capítulo muestra un proceso que parte de la concentración de las relaciones de poder que dan vía al repertorio de violencia en un territorio de alta relevancia geoestratégica (Magdalena Medio santandereano) y progresivamente se expande a zonas de influencia cercanas.

Pese esta primera apreciación, la academia, organizaciones sociales y políticas en conjunto la sociedad santandereana tienen hasta el día de hoy varias labores en lo que refiere a la recuperación de la magnitud total de estos periodos de violencia; la caracterización del periodo de la violencia y el conflicto armado permite inferir el desconocimiento de un entramado complejo de tensiones no solo en la esfera regional, sino también en dinámicas locales, comunitarias y familiares. En ese sentido, es importante preguntarse ¿Qué alternativas en el presente pueden contribuir al rescate que se demanda?

A continuación, se presenta como una de estas alternativas, el desarrollo de investigaciones históricas desde el contexto de la escuela y sus posibilidades de intervención ético-política desde una mirada didáctico-pedagógica.

1.2. De las posibilidades en el marco de debates sobre la enseñanza de la historia

1.2.1. De los usos públicos del pasado y la enseñanza de la historia

El sentido de la historia como saber escolar, es inherente a aquellos mecanismos políticos e ideológicos orientados a garantizar la legitimidad, organización cohesionada y consolidación de los Estados-Nación modernos (Betancourt, 1993). Así entonces, la idea de la escuela se sitúa en función de la difusión de sistemas de valores y análogo a ello se constituye un método de instrucción para la reproducción de saberes funcionales. Por consiguiente, la enseñanza de la

historia era un conjunto de acciones dirigidas a insertar y reivindicar los acontecimientos y agentes que posibilitaron ese orden para el progreso (Garzón y Rodríguez, 2004).

De ese modo, se consideraban desarrollos e insumos didácticos en correspondencia a las lecciones memorísticas de discurso, interiorización fidedigna de libros de textos, productos de intenciones ideológicas y monopolio espacial destinado a la presencia ininterrumpida de próceres y demás personajes destacados de dicha sociedad (Rodríguez, 2017).

Sin embargo, la manifestación de las contradicciones del modo de producción capitalista, conllevó a escenarios de confrontación, trasgresión civilizatoria y desdibujamiento del valor moderno en su totalidad (Hobsbawm, 1994). El haber dado cuenta de esas dinámicas sociales heterogéneas e indeterminadas a partir de un discurso científico focalizado en el riguroso principio de objetividad, evidencias palpables y en la legitimación constante de agentes del poder, generó un cuestionamiento a los cuerpos metodológicos de la historia positivista en tanto, la negación de las múltiples experiencias sociales, limitaba la interpretación del complejo de la sociedad humana en el tiempo (Aguirre, 2002).

En la segunda mitad del siglo XX, los debates en torno la búsqueda de la nueva historia y total (Annales), el retorno a las dinámicas de resistencias y luchas (historia social), la complejización de las prácticas sociales desde una óptica interdisciplinar (estudios culturales contemporáneos) e intentos de decodificar los procesos de la sociedad postmoderna (posestructuralismo) se incorporan en un nuevo desarrollo epistemológico de la disciplina histórica que descentra sus marcos interpretativos y metodológicos (Aguirre, 2002).

Por otro lado, ese intento de comprensión para la acción en un nuevo orden social de igual manera, involucró las reflexiones y cuestionamientos sobre el rol de los sistemas educativos, las universidades, la formación productiva, la práctica pedagógica y la escuela (Wallerstein, 1996). En ese sentido, reorientar el acto educativo (un complejo sociocultural) en un contexto que requería reformas y transformaciones coherentes con nuevas perspectivas y relaciones de poder, da sustento al ejercicio de investigación acción educativa en tanto, este es un método científico

centrado en hallar la relación de factores, agentes y contextos que posibilitan los sentidos de los diferentes espacios formativos (Ministerio de Educación y de la Cultura Argentina, 1997).

Los resultados de este tipo de investigaciones enfocadas específicamente en la enseñanza de la historia en primer lugar, dan cuenta de las implicaciones de índole cognitiva, pedagógica, política y ética de cómo se ha abordado el conocimiento histórico en las aulas.

Procesos de instrucción inicial que parten de operaciones de abstracción (memorización y lectura acrítica) en vez de procesos progresivos de significación, conllevan a incipientes acciones de pensamiento y desarrollo de conciencia sociohistórica (Pluckrose, 1996). En esa medida, estas problematizaciones en el marco de diversas investigaciones en acción educación, permiten hallar potenciales pedagógicos en el aprendizaje a partir del medio, la recuperación del patrimonio y las memorias, la nueva lectura de contenidos, comprensión a partir de narrativas y elementos para dar mayor cohesión en los abordajes de los contenidos disciplinares (Luc, 1981; Pluckrose, 1996).

Ahora, si bien el contexto Colombiano no ha sido ajeno a estos antecedentes y procesos, es fundamental aclarar un conjunto de elementos que diferencian los debates en torno a la enseñanza de la historia en el contexto nacional al respecto de los desarrollados en otros países.

En primer lugar, la articulación de los avances metodológicos de la disciplina con una posible reforma de las prácticas de enseñanza orientadas a abordar el conocimiento social, es tardía. Para Noguera (1997), los mecanismos de control y vigilancia a la escuela y prolongados por el fortalecimiento del autoritarismo de facciones de gobierno tradicional, permitieron la sobrevivencia en el contexto escolar de valores, tradiciones respecto lo que se demandaba de la escuela. Este ámbito educativo distanciado de los replanteamientos de la disciplina histórica, no era condición para un diálogo sincronizado entre quienes debatieron corrientes historiográficas y las necesidades de reforma de la práctica educativa (Vega, 1998).

Un segundo elemento diferenciador, consiste en que la llegada de las reformas fue más rápida que el proceso de reflexión pedagógica pertinente al respecto de la enseñanza de la historia, el hallazgo de sentidos políticos, culturales y éticos.

Es verdad que los procesos disruptivos que emergen de la prolongación del conflicto social colombiano, conllevan a un nuevo pacto político de contrato social; en coherencia con la carta política de 1991, la ley 115 de educación busca el abordaje del conocimiento histórico escolar en el marco de un complejo social (Ciencias Sociales escolares). No obstante, lo anterior no implica una apropiación interdisciplinaria de la dimensión social y que pudiera ser integrada a la diversidad específica de contextos escolares en cuanto, predomina la atomización de saberes, la incipiente sistematización de experiencias y la estandarización de las mallas curriculares (Londoño, et al., 2015).

El tercer elemento, está asociado a una serie de críticas que hace la disciplina al contexto escolar en cuanto los abordajes de la historia en el aula. El exceso de la perspectiva psicologicista en los procesos de aula que no permite que los estudiantes se relacionen de manera fidedigna a todo el complejo de la disciplina; saber todos los contenidos, categorías de la investigación en historia, conocer y ejecutar todas las técnicas y métodos e integrar todos estos asuntos entre sí, para la comprensión de la relación pasado-presente (Vega, 1998).

No obstante, el sesgo de este conjunto de aseveraciones radica en el hecho de que las necesidades de la escuela involucran elementos de contexto, posibilidades institucionales para el docente y estadios de desarrollo cognitivo. Según Vega (1998), un abordaje de la complejidad para construir conocimiento histórico y el desarrollo de pensamiento histórico en las aulas requiere primero, de constantes ejercicios de sistematización de experiencia pedagógica como diálogo con la comunidad académica para lograr capacidades de trasposición didáctica que se correspondan con necesidades heterogéneas de generaciones de estudiantes.

1.2.2. De los proyectos de investigación escolar

Durante la segunda mitad del siglo XX, el cambio notorio y de carácter indeterminado en el ejercicio de la cultura, aparte de generar asombro guiado por juicios morales, también critica los marcos de racionalización que buscaron previamente descubrir las pautas del desarrollo social. (Wallerstein, 1996). Además de la configuración de campos interdisciplinarios, el retorno de diversos saberes y la voz de heterogéneas subjetividades en distintos campos de conocimiento, se repiensa las prácticas de mediación entre el discurso de conocimiento y la ciudadanía (Florido, 2016).

Cuestionamientos por el estacionamiento de la escuela moderna, la idea de la reproducción a través de la instrucción y la escuela para qué, en un contexto emergente y enrarecido, posibilitan la configuración de un campo sistematizado de conocimiento que se centra en el análisis de la práctica pedagógica. La necesidad gubernamental y social de leer histórica y sociológicamente el acto educativo para constituir un sistema educativo que se corresponde ética y políticamente con un complejo social inacabado, sitúa al docente en el contexto de su ejercicio, como aquel agente idóneo para interpretar la interrelación de variables culturales, sociales, institucionales que define variadas dinámicas en los procesos de formación (Ministerio de Cultura de Argentina, 1997).

El balance de este tipo de investigaciones, en lo que refería a la enseñanza de la historia, expone que generaciones de educandos desarrollan dificultades para una comprensión consciente de la complejidad que implicaba la construcción de conocimiento histórico. En primer lugar, durante la infancia y la adolescencia se les instruía a partir de la lectura lineal y memorística de datos y fechas. Un segundo aspecto, es que desde el inicio del ciclo escolar no había un énfasis en construir nociones conceptuales que en un futuro permitieran entender la globalidad e interdependencia de los procesos históricos (Luc, 1981).

En continuidad, docentes investigadores de países europeos como Inglaterra, Gales, Francia, Escocia, entre otros, con base a la lectura de los contextos educativos de los que hacían parte, identificaron que era en la experiencia sociocultural de adolescentes y la población infantil donde estaban algunas acciones de pensamiento (Florido, 2016). Por ende, es en la relación sujeto,

medio local y cultura donde se pueden construir aquellas nociones necesarias para hacer investigación en historia.

Así entonces, la enseñanza de la historia no es solo la premisa de la interiorización fidedigna del conocimiento del pasado, es la posibilidad de aproximarse a las reflexiones, labores y construcciones que hace el investigador en historia. No obstante, este propósito dialoga con las relaciones sociales que transversalizan la labor de la escuela; esto es la investigación histórica escolar (Pluckrose, 1996).

La influencia de estas investigaciones impulsó a varios agentes de los sistemas educativos europeos al diseño conjunto de marcos curriculares que posibilitaran la investigación histórica con generaciones de escolares de distintas edades (Florida, 2016). Sin embargo, dadas las posibilidades de contexto, perspectivas metodológicas de aula, influencia de la institucionalidad y heterogeneidad de experiencia colectiva, son diversas las iniciativas de investigación histórica escolar.

Una primera tipología fue la protagonizada por estudiantes de países europeos (España, Francia e Inglaterra) que realizaban proyectos de indagación con fuentes en los archivos históricos, juegos de rol acompañados de archivistas, investigaciones a partir de acervos patrimoniales comunitarios, eventos académicos liderados por estudiantes y funcionarios de instituciones archivísticas. Los lineamientos metodológicos de estas propuestas se caracterizan por criterios de selección de material acorde a la población con la que se iba a trabajar y acompañamiento constante del docente para el desarrollo de los proyectos (Alcaráz y Blandes, 2000).

Una segundo tipo de proyectos de investigación escolar, eran un poco más distantes de los trabajos con museos, bibliotecas y archivos. Este consistía más en la apropiación de los agentes y espacios como fuentes históricas para desarrollar los ejercicios de indagación. Por ejemplo, el trabajo con personas de la tercera edad para relatar procesos del contexto local, nacional y regional. En lo que respecta al potencial del espacio, se habla de interrogar el por qué de las construcciones, sus estilos arquitectónicos y estéticos (Luc, 1981; Pluckrose, 1996).

Otro tipo de proyectos de investigación escolar, se caracterizaron por el desarrollo de actividades simples para la asociación con categorías de la investigación histórica. Ejemplo, la indagación con fotografías familiares para la comprensión de los conceptos de cambio, dinámica, empatía, duración y tiempo histórico. Se consideró también como un ejercicio para fomentar actitudes científicas y de indagación, el trabajo con los textos. Este tipo de actividad consistió en una lectura de las afirmaciones y el posterior contraste con otras versiones o contenidos (Pluckrose, 1996).

En el contexto latinoamericano igualmente se han desarrollado proyectos de investigación escolar. El debate por la historización total de la experiencia social, también llega al ámbito educativo. Entonces, docentes, la comunidad y el corpus del ejercicio institucional se convierten en referentes que pueden testimoniar de manera contextualizada el desarrollo de procesos que modifican, transforman o limitan la formación. Pero, en ese mismo sentido, se reconoce a los estudiantes como sujetos históricos que, en su constante interacción con la realidad, son capaces de desarrollar acciones de pensamiento en torno su cotidianidad formativa (Instituto de Estudios Peruanos, 2018).

En concreto, a la par de la investigación histórica de la práctica educativa, se ha vinculado a los estudiantes en esta tipología de proyecto; ellos participan en la recolección de insumos propios del colegio, las familias y las clases (archivos escolares). Por ejemplo, en Argentina y Chile, tras acontecimientos traumáticos de su historia reciente y la necesidad de reivindicar el lugar de la educación, se han impulsado durante las dos últimas décadas planes nacionales para configurar una red de archivos escolares; los procesos de estos tipos de archivos consiste en dar capacitaciones a los estudiantes para la búsqueda, sistematización y clasificación de las fuentes. (Gov.ar, s/f).

En Colombia, a finales de la década de los 90, diferentes docentes participaron en la iniciativa de divulgación, discusión e integración de estas propuestas para la enseñanza de la historia. La convocatoria del IDEP para el desarrollo del Programa de Formación Permanente de Docentes PFPD 1997 y el Programa Red, fue un escenario referente en tanto, ahí docentes egresados en Ciencias Sociales, Humanísticas y Estudios Culturales socializan y proponen integrar estos

saberes en transposiciones didácticas que se corresponden con la diversidad y demandas sociopolíticas de multiplicidad de contextos en Colombia (Vega, 1997).

Entonces, en las aulas se ha construido de manera conjunta entre docentes y estudiantes Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE), los cuales retoman las dinámicas, agentes y espacios de los contextos locales como referentes a ser investigados por los mismos que afectan y construyen identidades, memorias colectivas y ejercicios de territorialidad. Son variados, dependiendo de los intereses específicos del escenario donde se desarrolla. Ejemplos de esto, trabajo con fuentes orales, indagaciones para la recuperación de memorias locales, construcción de historias barriales, rastreo de fotografías familiares, visitas a archivos históricos, investigaciones sobre la configuración del espacio urbano, entre otras (Londoño, et al., 2015).

1.2.3. De la relación Archivo y Escuela

La constitución del archivo histórico oficial como espacio que estructuró la presencia y significados de los vestigios empíricos de las sociedades humanas, es coherente con el marco discursivo para la legitimación racional del progreso civilizatorio (Wallerstein, 1996). Los archivos históricamente al servicio de la regulación de diferentes poderes estatales, en el periodo de retorno de la materialidad humana para la reivindicación del paradigma moderno, adquieren entonces el rol de la técnica, la clasificación y preservación, funcionales a políticas de control del pasado (Suárez, 2012).

La premisa de mantener el orden de desarrollo civilizatorio máximo, era el fundamento de la procedencia del análisis objetivo, suspicacia a la evidencia empírica no sistematizada y la reconstrucción histórica centrada en parámetros de periodización (Aguirre, 2002). En ese sentido, el archivo histórico o denominado en términos ideales de dicho contexto, el laboratorio de la historia, adquiere como rasgos característicos la prioridad exacerbada por la clasificación, la dicotomía entre experiencia sociocultural y su posicionamiento cercano solo a la práctica de la erudición (Suárez, 2012).

No obstante, el desdibujamiento de los valores modernos tras periodos de crisis económica, choque bélico total tras el despliegue máximo de las fuerzas productivas y la reconfiguración de las escalas que afectan el orden global, cuestiona la idea de lograr la comprensión compleja del tiempo histórico y sus procesos causales solo desde el discurso de las estructuras de poder. La continuidad de la crítica de Marx en el campo del debate historiográfico, sugiere que toda manifestación política, ideológica y cultural de los seres humanos es consecuencia de unas condiciones materiales específicas y las cuales son los elementos que responden a dicho intersticio del conocimiento social (Aguirre, 2002).

En esa medida, la idea de la manifestación humana total en el ámbito público y por ende al supuesto servicio de ciudadanías críticas y diversas, somete a discusión el rol desarrollado por los archivos históricos oficiales en aquel entonces. Una institución que se centra en la idea de la gestión, la preservación y divulgación de la cultura en escenarios de poder intelectual, no se le podía atribuir el carácter de lo histórico en tanto, no recupera e historiza todos los agentes, procesos y motivaciones que dan sentido al complejo desarrollo social en su dimensión espacio-temporal (Berche, 1985). En conclusión, el archivo histórico se convierte en un campo de disputa política y conceptual (Suárez, 2012).

En ese amplio marco de disputa política por el discurso de la historia, se encontraba también la demanda por hallar referentes epistemológicos y metodológicos que dotaran de sentido los acumulados como avances de la disciplina en el contexto de la práctica escolar (Luc, 1981). Los hallazgos de las primeras investigaciones en acción educación (Francia, Inglaterra y Escocia) orientadas a la enseñanza de la historia reflexionaron sobre la necesidad de que generaciones de sujetos escolares interiorizaran la historia, no desde las producciones académicas concretas o lecciones de memoria, sino a partir del diálogo con la diversidad de acervos documentales y potenciales para ejercicios de comprensión, pregunta y proposición (Florido, 2016).

Una variedad de políticas públicas educativas en varios países (Francia, Inglaterra, Alemania, Escocia, España, Canadá y Estados Unidos) que consistían en orientaciones pedagógicas, didácticas, metodológicas y reestructuraciones administrativas como de infraestructura de los Archivos Históricos Oficiales, dieron lugar a propuestas de investigación histórica conjunta entre escolares, docentes, universidades, historiadores y archivistas (Florido, 2016); exposiciones,

juegos de rol, sistematización de experiencias en los archivos, lectura de documentos escritos, itinerarios, visitas a archivos locales, concursos patrocinados a proyectos de investigación, talleres de ejercicio práctico, creación de plataformas interactivas, democratización de las consultas de archivo, entre otros (Alcaráz y Blandes, 2000).

Sin embargo, pese las contribuciones de iniciativas de trabajo escolar en los archivos históricos oficiales para los currículos en enseñanza de la historia, estas mismas tenían un conjunto de dificultades inherentes a la premisa institucionalizada en la que se desarrollan. Al respecto, Estepa (1995), problematiza como el control burocrático y técnico de los documentos aún limitan la búsqueda de material acorde a las capacidades del estudiante y esta tarea se convierte en un escenario adicional para los docentes en cuanto búsqueda y capacitación.

Por otra parte, no se concreta la pretensión de la homogeneidad de criterios y percepciones de este tipo de proyectos en todos los contextos donde se buscan llevar a cabo. La anterior afirmación señala que, depende de las transiciones sociopolíticas específicas, la necesidad de reformar o transformar los referentes de preservación, socialización y pedagogía de la memoria histórica. La distribución presupuestal mínima, el desestímulo a la colaboración interdisciplinaria, la autofinanciación, un interés incipiente por políticas de archivos pedagógicos institucionalizados y poca capacidad de innovación (Mazikana y Moss, 1986).

Lo anterior no supone una actitud estática frente la dificultad de implementación de propuestas de trabajo con los saberes propios de la archivística. La disputa con la institucionalidad por la idea del archivo histórico democrático y coherente con las heterogéneas necesidades culturales y políticas de la ciudadanía, ha convocado desde la posibilidad de contextos sociohistóricos a la construcción de archivos propios, de diferenciada tipología; entre ellas de las comunidades, barrios, indígenas, movimientos obreros, entre otros (Berche, 1985).

Entonces, una vez más el ámbito educativo fue ejemplo de esta nueva disputa por los espacios de historización de la memoria. Diferentes hallazgos de la Investigación Acción Educativa durante la década de los 70 y 80 análogamente hicieron emerger la demanda de acudir a los acervos que visibilizaran la configuración de la práctica pedagógica, sus agentes y factores. No obstante, dicho ejercicio de preservación focalizada en hitos, acontecimientos y producciones específicas

no respondía a dicha necesidad de fuentes que se correspondieran con los intereses de investigadores del acto educativo en su dimensión histórica (Instituto de Estudios Peruanos, 2018).

Así comienza un proceso de búsqueda, recuperación, sistematización e historización de las experiencias que transversalizan la práctica pedagógica, los relatos de agentes escolares, fotografías de eventos en la escuela, actos institucionales relacionados, testimonios de las comunidades que hacen posible diversidad de contextos educativos. El desarrollo póstumo de estas iniciativas dio lugar a la conformación de archivos pedagógicos, constituidos desde los sujetos que protagonizan a diario el acto educativo en el marco institucional o popular (Instituto de Estudios Peruanos, 2018).

Además, de la contribución de investigadores que centraban sus esfuerzos por historizar las memorias de la práctica pedagógica, de igual modo se comienza a considerar el hacer partícipes, en este proceso de búsqueda y preservación a los escolares en tanto estos están inmersos en cada una de las dinámicas que definen el proceso de instrucción académica y pueden profundizar desde sus acciones de pensamiento social orientadas por el docente, en aspectos incluso no tan clarificados por el investigador especializado (Schwarzstein, 2001).

En diferentes experiencias internacionales de transición sociopolítica la participación activa y constante de la toda ciudadanía a lo largo de su vida en procesos de conocimiento, demanda la creación de contextos de formación política y pedagógica desde la reflexión, pensamiento e iniciativa de la población infantil, sus familias y su comunidad (Lara, 2019).

Ejemplos de estas propuestas de conformación de archivos escolares son, primero, la fomentada por redes conjuntas de profesores, investigadores en pedagogía y multiplicidad de colegios; Planes Nacionales de Archivos Escolares. En Chile y Argentina, estas redes de colaboración interdisciplinaria, lograron proveer de los insumos necesarios para la capacitación de estudiantes y recursos para que ellos en compañía de sus orientadores sean investigadores que contribuyen a necesidades de sus contextos (Gov.ar, s/f).

Por otro lado, en Colombia la relación archivo y escuela inmersa en relaciones de poder al servicio de la tradición política e ideológica, consistió en un repertorio de dificultades que limitan la implementación de iniciativas de innovación pedagógica al interior de los archivos históricos (Suárez, 2012). En primer lugar, el tardío reconocimiento de otras formas de saber en el discurso histórico, hacen prevalecer una conceptualización anacrónica del archivo histórico y por ende esto afecta la validación de reformas estructurales apoyadas por procesos de colaboración interdisciplinaria entre académicos de la pedagogía, las Ciencias Sociales y otros agentes del ámbito educativo (Suárez, 2012).

Los balances que hasta ahora dan cuenta de dichas tensiones de la relación archivo histórico y las escuelas colombianas, Zea (2017), Ramírez (2018), Madrigal (2018) y Camacho (2020), dan cuenta de varios aspectos. Primero, que si bien no es del todo inviable el desarrollo de actividades académicas en los archivos históricos, no hay un acompañamiento significativo de funcionarios y esto en consecuencia relega la función de clasificación, gestión y consulta al docente inmerso en tiempos de cumplimiento curricular. Como segundo elemento, si bien se desarrollan al interior de los archivos exposiciones interactivas y más atractivas a nivel estético, esto genera en los estudiantes unas nociones iniciales; pero ello no implica un proceso completo de formación para la investigación en historia.

1.2.4. Historia oral en la enseñanza de la historia

La institucionalización de la disciplina histórica, simultánea a la consolidación del código ético moderno, orientó el ejercicio de conocimiento a construir un relato del pasado que exponga la línea del progreso de la civilización a partir de la exposición en el ámbito público de evidencias palpables de la sofisticación del pensamiento, de la cultura y el despliegue tecnológico y productivo (Wallerstein, 1996). En ese sentido, las manifestaciones humanas expresadas en canales lingüísticos como oralidad, tradiciones culturales, entre otras, al ser consideradas como referentes con menor noción de complejización científica, han sido desestimadas como elementos esenciales en la comprensión de la realidad social (Gwyns, 2003).

No obstante, durante las últimas décadas del siglo XIX y el siglo XX, las contradicciones económicas, sociales y políticas que emergen en el seno del desarrollo del proyecto moderno,

hicieron posible el retorno de los sujetos y sensibilidades ocultas a partir de un movimiento de revolución cultural que a largo plazo desdibujó un conjunto de premisas de los discursos científicos (Hobsbawm, 1998). En el campo del conocimiento historiográfico y social, la visibilización de nuevos contextos socioculturales y surgimiento de nuevas dinámicas espacio-temporales, pese el intento de universalización del capitalismo industrial, suscitan un cuestionamiento a marcos interpretativos limitados a concretos argumentos ideológicos y políticos (Wallerstein, 1996).

El interés por la búsqueda de los nuevos sujetos de la historia, los que han sido ocultos en el marco de la cultura letrada, conllevan a estudiantes de sociología, historiadores, antropólogos y pioneros de los estudios culturales a un retorno de una metodología que se distanciara de los intersticios de la producción académica y posibilita interacción directa con la experiencia de diferentes sujetos; el trabajo con la técnica periodística enfocada en la construcción de un testimonio, potencial como fuente de información. En palabras concretas, la voz viva, la que evoca la experiencia, se convierte en el canal de socialización de conocimiento de los sujetos cotidianos, los subalternos, perseguidos y aquellos contextos sin escritura (Archila, 2005).

En contextos de revolución, constitución de estados decoloniales, insurrección de masas populares, movilizaciones por derechos civiles y de transición sociopolítica tras holocaustos, el interés de nuevas generaciones de académicos de los estudios sociales y culturales por encontrar referentes que coincidían con la necesidad de explicación de realidades emergentes, los llevó a realizar cantidad de trabajos con la metodología de la historia oral. Diálogos con agentes en condiciones de víctimas, de segregación y de insurgencia (Castro, 2004).

Además del movimiento cultural que influyó en la perspectiva epistemológica durante todo el siglo XX, la revolución tecnológica en este periodo rompe con argumentos tales como la imposibilidad de sistematizar la memoria a partir de la oralidad. La invención de equipos como grabadoras, cámaras, radios, entre otras, posibilitó la preservación de los testimonios, su reproducción y almacenaje (Moss y Mazikana, 1986).

En sincronía con el desarrollo de trabajos de historia oral al interior de contextos universitarios, de organizaciones sociales y luchas populares alrededor del mundo, se planteó la idea de la

historia oral como andamiaje pertinente en el abordaje del conocimiento histórico en las aulas. Dicha puesta metodológica que democratiza los alcances de la disciplina, también se traducen en alternativa a un modelo tradicional de enseñanza de la historia, que consistió desde su institucionalización en procesos de interiorización pasiva, abstracta, acrítica y memorística (Sitton, et al., 1989).

La reinención de dicho paradigma de enseñanza, halla como alternativa formativa, contextos donde existe la posibilidad del diálogo, cercanía, trabajo y vínculos con distintas aristas de la experiencia social; el trabajo con la posibilidad de historia próxima (escuela anglosajona), enseñanza a través del medio (aprender a partir del propio contexto del estudiante), el retorno al ejercicio de investigación y pensamiento a partir de estrategias de andamiaje y proyectos de indagación extra clase (Castro, 2004).

Inicialmente en Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Italia y España, ya no eran los contenidos de texto o lecciones literales los referentes para el aprendizaje, era en la conexión dialógica entre las vivencias colectivas, individuales, territoriales, locales, familiares y el aula escolar, donde se concretaron oportunidades de apropiación y nueva construcción de conocimiento (Sitton, et al., 1989).

Igualmente en el contexto latinoamericano (Chile y Argentina), este trabajo con las fuentes orales, permitió a generaciones de estudiantes, experiencias de aprendizaje significativo en tanto, construcción de conocimiento conjunto con culturas, etnias, prácticas autóctonas y conformaciones barriales (Castro, 2004).

En Colombia, la primera experiencia de acercamiento entre estudiantes y fuentes orales, fue la que se desarrolló en el marco de la iniciativa conjunta del Ministerio de Educación Nacional y la Fundación de investigaciones folclóricas, denominada la voz de los abuelos (1988) y cuyo propósito era la reivindicación de las manifestaciones simbólicas de culturas populares analfabetas y semianalfabetas. El ejercicio consistió en la elaboración masiva de entrevistas a cargo de bachilleres de último año de más de 233 colegios oficiales (Vega, 1998).

No obstante, lo que se enuncia respecto la incursión de Colombia en este tipo de propuestas, distó por algunos años de una construcción de andamiajes a partir del trabajo con la metodología de la historia oral; en concreto, lo anterior refiere a un previo desencuentro de una posibilidad de intervención educativa popular con las discusiones del ámbito educativo formalizado (Vega, 1998). Pese a ello, en el transcurso de los años 90 y primeros de la década del 2000 se evidencia una reflexión pedagógica nada ajena a esta posibilidad de trabajo en el aula; un proceso de consulta, transposición y renovación didáctica a partir de la diversa experiencia internacional, dio lugar a nuevas estrategias potenciales en la enseñanza de la historia (Acevedo, 2012).

Primer antecedente de estos procesos de sistematización de experiencias de trabajo con fuentes orales en el aula, es el desarrollo en año de 1997 de cursos de capacitación dentro del programa de Formación Permanente de Docentes (PFPD), donde varios docentes del territorio nacional y en especial de Bogotá, socializan diversas maneras de trabajar con las fuentes orales. Se encuentran posibilidades como la enseñanza de la historia a partir de analizar testimonios de fundadores de los distintos barrios obreros o de invasión, el uso del testimonio oral como insumo para la redacción de historias de vida, autobiografías y reconstrucción de los procesos de migración campo-ciudad a partir de los relatos de adultos mayores (Vega, 1997).

Posteriormente, el Colectivo de Historia Oral a partir del año 2001, conformado por docentes de diferentes campos y universidades de Colombia, comienza a volcar su interés y trabajo investigativo en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje con el desarrollo de los PIHE (Proyectos de Investigación Histórica Escolar) con fuentes orales. Entre los aportes que el colectivo ha hecho a diferentes instituciones educativas se encuentran, el aprendizaje de la geografía urbana al establecer diálogo con los habitantes de los barrios, el mejoramiento de habilidades comunicativas al hacer las entrevistas y comprensión de las dinámicas que en la actualidad definen la subjetividad de los estudiantes (Castro, 2004).

1.2.5. Potencialidad de los archivos orales

La recuperación de la experiencia social y colectiva como fundamento político que ha de perseguir la investigación en historia, aparte de una reforma en la relación archivos históricos

(oficiales) y la ciudadanía en general, también contempló la necesidad de cambiar el diálogo unidireccional de los archivos con disputas políticas de emergentes sujetos históricos. (Berche, 1985). En resumen, no solo el archivo se acopla a la demanda social diversa, es en los mismos contextos donde se deberían construir los ejercicios de preservación, construcción y debate por la memoria histórica (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

De la década de los 70 hasta los 90, el trabajo de nuevas generaciones de académicos, investigadores sociales e investigadores en acción educación con la metodología de la historia oral, dio lugar a un repertorio de conocimiento que sitúa un conjunto de significados, subjetividades, identidades y representaciones en el análisis de un testimonio estructurado. En concreto, un acervo imprescindible para la sociedad en general (Archila, 2005).

Así entonces, la convergencia entre la revolución tecnológica que consistió en la producción de medios de registro y difusión con dicha necesidad de no privarse de las fuentes orales, considera a pesar del desarrollo diferente de propuestas de similar reflexión, la articulación de la labor archivística con la presencia de este nuevo tipo de insumos claves para la investigación en historia (Moss y Mazikana, 1986).

En contextos de transición sociopolítica, de conformación de nuevos estados decoloniales y de conflictos sociales internos, la construcción de su relato histórico se movió de los espacios institucionalizados de memoria hacia las comunidades, territorios y sujetos con experiencias invisibilizadas por el discurso científico social oficial (Lara, 2019).

En Colombia, un primer referente es la propuesta del Colectivo de Historia Oral Tachinave de la Universidad del Valle. Los acervos que se encuentran localizados en el Archivo Oral de la universidad, proceden de investigaciones realizadas conjuntamente entre estudiantes universitarios y docentes a varios sectores de la población del suroccidente del país; mujeres, comunidades urbanas, organizaciones públicas, entre otros. Por otro lado, en lo que respecta a los archivos que se centran en las memorias del conflicto armado colombiano, se encuentran, el Archivo Oral de la memoria de las víctimas del Centro Nacional de Memoria Histórica, Museo Casa de la Memoria de Medellín, La Oraloteca del Caribe, el Archivo Oral de Memoria de las Víctimas AMOVI (UIS) (Escamilla y Del Pilar Novoa, 2012).

Estos y demás proyectos centrados en la construcción de espacios para la reivindicación tras procesos de conflicto en los territorios, se han apoyado en la investigación con fuentes orales para dar cuenta desde la experiencia viva las implicaciones del conflicto. Pese a que por razones de carga sociopolítica, estas son discusiones e iniciativas urgentes, este tipo de proyectos ha traído consigo una serie de tensiones; la alta responsabilidad ética, la persecución, la indiferencia de los agentes de Estado y las luchas independientes por respaldo económico y político (Escamilla y Del Pilar Novoa, 2012).

La conformación de archivos orales primordialmente, es la posibilidad de disputa conceptual y política. Estos procesos enfocan sus discusiones metodológicas y técnicas a heterogéneas demandas sociales y estas a su vez amplían los horizontes epistemológicos de la investigación en historia (Defensoría del pueblo, s/f). La organización a diferentes niveles de los documentos y demás acervos de carácter oral (entrevistas, tradición oral y transcripciones) ha contribuido durante periodos recientes a la construcción de un referente que promueve procesos de apropiación crítica, significativa y sugerente de la realidad social.

No obstante, si bien algunas de estas propuestas están articuladas con programas estatales, otro número considerable de ellas se concretan en el marco de colaboraciones interinstitucionales (educación, ONGS y organizaciones sociales); incluso al no haber restricciones legales, es la definición sociopolítica que antecede a la constitución de este tipo de archivos, la que se convierte en campo de posibilidad como de condicionamiento. En palabras de Lara (2019), no hay definición legal enfatizada en este asunto.

El contexto de disputa en el que está inmersa esta alternativa (propuesta de conformación de Archivos Orales) da cuenta de por qué en ocasiones los gobiernos muestran incipiente interés por una reconceptualización en el campo de la archivística; lo anterior manifiesto en intentos de la desprofesionalización del archivista en historia, la inversión no enfocada a alternativas de archivo y la permanencia estructural de esta institución (Suárez, 2012; Daza, 2006). No basta con que se evidencie una relación entre política archivística y demanda social, urgen marcos legales afines a un vuelco metodológico, epistemológico y cultural en la producción de conocimiento histórico (Daza, 2006).

Conclusiones del segundo segmento

La democratización del conocimiento histórico, en décadas recientes ha permitido retornar la atención en referentes empíricos y culturales. Una de las perspectivas investigativas en historia afín a este debate es la metodología de la historia oral, la cual consiste en la recuperación oral de sentidos desestimados por los relatos históricos oficiales; así mismo, el compromiso ético-político de hacer trascender dichos testimonios han dado lugar a la conformación de archivos orales y los cuales se consideran una alternativa de divulgación del conocimiento.

Estos aportes en la óptica de quienes desarrollan investigaciones en acción educación, son pertinentes en tanto permiten empoderarse académicamente como políticamente a los agentes escolares a partir de su reconocimiento de las relaciones del medio próximo en el acto de la conversación estructurada.

Sin embargo, en la segunda parte de este capítulo I, también se problematiza además de las potencialidades del desarrollo de Proyectos de Investigación Escolar con fuentes orales en el aula, el conjunto de tensiones legales, procedimentales, técnicas y sociopolíticas intrínsecas en los procesos de conformación de archivos propios; en este caso, uno constituido por la escuela.

En ese sentido, procede la pregunta ¿Es realmente pertinente trasladar estas tensiones de las propuestas de conformación de archivos orales propios al ámbito de la escuela? Para dar respuesta a la anterior interrogante, se demanda identificar un conjunto de referentes en el seno de la reflexión pedagógica y los cuales reivindican la necesidad y posibilidad real de desarrollar una propuesta de conformación del archivo oral escolar. Este debate, será materia del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2: PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA CONFORMACIÓN DE UN FONDO DOCUMENTAL CON FUENTES ORALES OBTENIDAS POR ESCOLARES DE GRADOS NOVENO Y DÉCIMO DEL COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN.

En correspondencia con la interrogante con la cual concluye el apartado anterior, en este segundo capítulo se hace en primer lugar, un recorrido por perspectivas de corrientes pedagógicas contemporáneas que centran sus preocupaciones por los procesos de instrucción y aprendizaje inmersos en entramados socioculturales específicos. Una vez finalizada esta revisión, se aborda la teoría del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel y se justifica el por qué estos postulados son los más coherentes para implementar una propuesta de conformación de un fondo documental escolar con fuentes orales.

Posteriormente, se realiza una caracterización del contexto sociohistórico de Barbosa, al igual que del Colegio Trinidad Camacho Pinzón y todos sus procesos curriculares en el área de ciencias sociales. Con dichos referentes entonces, se procedió a plantear las fases, unidades didácticas y cronograma general de actividades del proyecto de conformación de un fondo documental con fuentes orales obtenidas por escolares de grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

2.1. Del enfoque pedagógico de la propuesta

2.1.1. Del estudiante como sujeto con capacidad para las acciones de pensamiento científico

La historia escolar, en correspondencia con las directrices ideológicas y políticas que antecedieron a la institucionalización de la disciplina, se centró en implementar prácticas de enseñanza orientadas a la reproducción y reivindicación continua del relato oficial (Betancourt, 1993; Rodríguez, 2017). Memorización literal, focalización en los hechos y personajes, lecturas descontextualizadas y preponderancia en la comprensión de contenidos disciplinares, han desembocado en una discontinuidad de procesos cognitivos que no permiten desarrollar experiencias de pensamiento respecto los procesos sociales e históricos (Garzón y Rodríguez, 2004).

El desarrollo incipiente de procesos de pensamiento histórico en el aula, aparte de las implicaciones cognitivas, también se sitúa como argumento central en la álgida discusión entre investigadores de la disciplina histórica y el ámbito educativo; las razones por las cuales estudiantes y docentes son desestimados como productores de conocimiento histórico, la escasa formación docente en fundamentos de la disciplina y la dificultad de los estudiantes para acercarse al grueso teórico y metodológico de la investigación en historia (Vega, 1998).

Lo anterior, es ejemplo de cómo el abordaje jerarquizado, dicotómico y riguroso del conocimiento en la escuela ha desligado a los educandos de actitudes de curiosidad e interpelación activa; estas un conjunto de estímulos a partir de la interacción con la experiencia, creación, reorganización y deconstrucción (Dewey, 1989).

La necesidad de desarrollar procesos de pensamiento en un contexto escolar inmerso en condiciones socioculturales específicas debe interrogarse por ¿Cuáles son las experiencias previas de pensamiento social, histórico y científico de los seres humanos durante sus primeros años de vida? ¿Cómo estos tres factores se articularían en una estrategia para que los sujetos escolares sean agentes activos en la producción de conocimiento histórico?

Respecto la primera interrogante, Dewey (1989) identificó que los seres humanos han desarrollado sus primeros procesos de pensamiento en la medida que comienzan a percibir, palpar y afectar los elementos de su proximidad. Progresivamente, la necesidad de dar códigos de sentidos, representación y significación a esas experiencias los lleva, a partir de la interacción intersubjetiva o con referentes más concisos, a generar constantes ejercicios de organización, inclusión y jerarquización.

No obstante, en el desarrollo de estos procesos, las personas a lo largo de su vida pueden identificar una serie de estímulos e intersticios que conllevan a operaciones de pregunta, búsqueda, construcción o reconstrucción; acto de pensar para producir conocimiento. Entonces, en las experiencias de pensamiento innatas de los humanos, es inherente la referenciación de la dimensión sociohistórica en la que están inmersos cotidianamente los sujetos (Dewey, 1989).

En el contexto de aula, se necesita integrar las experiencias previas de pensamiento de los estudiantes en la articulación conocimiento disciplinar y prácticas de enseñanza. Según Dewey (1989) se desdibuja la frontera entre las lógicas de razonamiento de los académicos y la de sujetos ajenos a dicha cualificación. Es ahí donde emerge la posibilidad del ámbito educativo como escenario que contribuye a la formación para el pensamiento científico, en la medida que, el docente retoma aquellos procesos de interiorización de la experiencia social e histórica y los pone en diálogo con debates de la disciplina histórica.

2.1.2. Del aprendizaje significativo

La constitución de la teoría del aprendizaje significativo estuvo precedida por el desarrollo del paradigma cognitivista de la psicología educativa. Este, es el retorno del aporte que hacían pioneros en el campo de la investigación psicopedagógica, al tratar de identificar la naturaleza compleja de los procesos de aprendizaje a larga duración de los seres humanos, en diferentes etapas mentales, maneras de lenguaje y contextos socioculturales.

Para Hernández (2011), la relevancia de estas teorizaciones en el campo de la práctica educativa durante la primera mitad del siglo XX, fue sobrestimada por los intereses ideológicos y epistemológicos de este mismo periodo. La construcción de conocimiento basado en el reconocimiento de leyes para la posterior adecuación funcional, en el ámbito de la psicología educativa, se tradujo en un conjunto de acciones para la instrucción de educandos centrado en el perfilamiento y modificación de conductas.

La crítica al conductismo, en el periodo postguerra, adquiere interés y legitimación por tres procesos históricos que determinaron el pensamiento de la sociedad humana tras el desdibujamiento de los valores modernos que antecedian a la producción de conocimiento. El primero, el debate desde las Ciencias Sociales y Ciencias Naturales respecto el uso de categorías o referentes epistemológicos que no se correspondían con las emergentes realidades. En segundo lugar, la influencia de la tecnología informática en la construcción de metodologías de investigación para diferentes disciplinas. Por último, la socialización que hizo Noam Chomsky de

su teoría de la gramática generativa; esta refiere al lenguaje como mecanismo fundamental en los procesos cognitivos complejos (Hernández, 2011).

Estos tres componentes, que se proyectaban hacia la investigación psicoeducativa de finales de los años 50 y las décadas de los 60, 70 y 80, rescataron la mente no solo como producto conductual, determinado biológicamente, sino también como un proceso con lógicas constituidas por factores socioculturales. El ya avanzado trabajo en el campo de la informática permitió a comunidades interdisciplinarias establecer una similitud entre las posibilidades de procesamiento, organización de los ordenadores y las operaciones de pensamiento de los seres humanos (Hernández, 2011). No obstante, la indeterminación de las estructuras mentales, conllevó a comprender que el escenario de comunicación entre los estudios de la cultura, las ciencias sociales y la pedagogía, era el que posibilita marcos pertinentes de acción para la instrucción en el aula.

En el seno de este nuevo paradigma de la psicología educativa, se retomaron disertaciones de comienzos del siglo XX; Dewey y el argumento de la capacidad innata de pensamiento humana, la teoría sociocultural de Vygotsky y el enfoque del constructivismo psicogenético propuesto por Piaget. De estas teorías, emergió la corriente pedagógica contemporánea denominada el constructivismo (Hernández, 2011).

La propuesta central de esta corriente consiste en generar acciones de inducción al conocimiento, a partir de la inserción de esquemas representacionales que dialogan con ideas, experiencias y acciones previas de los sujetos. En el seno del constructivismo, Novak, Hanessian y principalmente Ausubel desarrollan la teoría del Aprendizaje Significativo (Garcés, et al., 2018). Esta plantea que para cada uno de los seres humanos en diferente estadio de desarrollo o escenario social halle un sentido a diversidad de categorías de conocimiento, es procedente realizar una selección de factores contextuales, sintetizarlos con un discurso y exponerlos de manera tal que la nueva información estimule los preconceptos y modifique estructuras de pensamiento (Rodríguez, 2011).

A continuación, se reconstruye la metodología para desarrollar una experiencia de aprendizaje significativo, a partir del reconocimiento que hizo David Ausubel de todos los elementos

subjetivos y factores socioculturales presentes en procesos humanos de significación de los complejos teóricos.

La formación en conceptos

Para Ausubel (2000), la interiorización de la realidad expresada en su dimensión empírica, abstracta y simbólica necesita de referentes de sistematización; los conceptos son categorías que asocian, relacionan y organizan entre sí un conjunto de objetos, circunstancias, efectos y propiedades.

La interiorización y asimilación de los conceptos son procesos cognitivos que se desarrollan primero en las etapas de tránsito entre operaciones concretas a la abstracta (infancia-adolescencia) y el estadio que posibilita un nivel de mayor abstracción y metacognición (adulthood). El mecanismo mental innato de mediación entre medio y sujeto cognoscente es la interpretación directa de la experiencia y su manifestación en representaciones, contextos y acontecimientos (Ausubel, 2000).

No obstante, la instrucción para la adquisición de estos referentes sistemáticos (los conceptos) se concreta en diferentes metodologías. El primero, un aprendizaje representacional significativo por recepción, donde se relacionan diversidad de atributos y se les da un código nominal. Por otro lado, un aprendizaje significativo proposicional, el cual consiste en la asimilación de una categoría compleja a partir de la asociación de ideas preexistentes en estructuras cognitivas diferenciadas, posteriormente la identificación de sentidos y por último, la posibilidad de la abstracción (Ausubel, 2000).

Pese a diferenciadas formas de adquisición conceptual, es transversal en estas mismas la necesidad de un proceso de estructuración cognitiva que permita llegar a la comprensión de sistemas conceptuales. Al respecto, Ausubel (2000), indica que siempre la base radica en un reconocimiento empírico o representativo, luego emergen estímulos manifiestos en la pregunta, sigue un momento de asociación y finalmente generalización.

Proceso de formación en conceptos

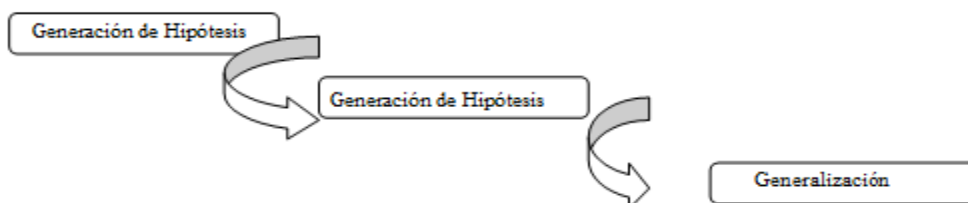


Ilustración 3: Fases del proceso de formación en conceptos. Elaborada por Nazly Rivera, 2022.

Del problema en la formación de conceptos

En términos generales, lo anterior describe la secuencia cognitiva que debe implicar la formación en conceptos. No obstante, según Ausubel (2000), esto no puede significar que diversas poblaciones cognoscentes y definidas por su estadio de desarrollo mental, su contexto y su capacidad de aprehensión de la realidad, puedan hacerlo siempre de maneras receptivo-memorísticas. Si bien, la adquisición de conceptos a partir de la memorización de propiedades, atributos o patrones posibilita una asociación, no es una estrategia recomendada para el abordaje de conocimientos que traen consigo relaciones complejas.

El aprendizaje memorístico, pese a ser una estrategia de retención de información, datos y características, de igual manera resulta efímero, carente de sentido e incapaz de generar procesos de interrelación entre componentes de las categorías conceptuales (Ausubel, 2000).

Ausubel (2000) centrado en las metodologías de formación en conceptos desarrolladas en el contexto de las aulas, identifica la supremacía de una enseñanza expositiva pero sumamente literal, desprovista de canales asociación y por tanto, una incipiente comprensión de contenidos, sus relaciones, sentidos y proyecciones emergentes. Por ejemplo, el uso de vocabulario técnico para estudiantes inmaduros, presentación arbitraria de hechos, incapacidad de integrar nuevas tareas con materiales previos y evaluaciones a ejercicios de recitación y no de comprensión.

La formación de conceptos a partir de un aprendizaje proposicional

Para Ausubel (2000) el aprendizaje por recepción representativo, caracterizado por retención memorística o de asociación básica con atributos, no es una manera que se corresponde con el entramado de proposiciones, métodos, debates y producción de todas las áreas de conocimiento. Sin embargo, es pertinente identificar en dichos referentes disciplinares puntos de convergencia o vinculación con proposiciones específicas de orden superior en la estructura del estudiante. En otras palabras, con acciones, representaciones y experiencias contextualizadas.

Generar una experiencia de aprendizaje significativo, consiste entonces en la asimilación de contenidos a partir de la inclusión de conocimiento afín a un repertorio cognitivo y de dicha interacción, se busca una modificación en la percepción, comprensión y análisis de los contenidos abordados (Ausubel, 2000).

De la transferencia para generar una experiencia de aprendizaje significativo

La modificación de la estructura cognitiva específica para una comprensión de los distintos campos de conocimiento, de acuerdo con Ausubel (2000), implica una capacidad de manipulación de variables cognitivas, sociales, subjetivas y culturales que definen diferentes contextos de aprendizaje. De manera más explícita, la experiencia de aprendizaje significativo consiste en ese sentido, en la creación de ambientes y lenguajes coherentes con formas de aprender, socializar, hacer y representar de los sujetos escolares.

En el aprendizaje significativo, el diálogo posible entre el complejo de factores que componen la estructura cognitiva de los sujetos escolares y los sistemas de organización disciplinares, se hace manifiesto en la construcción de un lenguaje orientado para la comprensión desde las aulas. Según Ausubel (2000), la manipulación discursiva del concepto en función de la experiencia próxima e innata de pensamiento, es la exposición pertinente de teorías, conceptos y debates en el aula.

Entonces ¿Cuál es el rol del docente?

El docente para la teoría del aprendizaje significativo se asume como agente que selecciona experiencias, representaciones y referentes conceptuales para la construcción de discurso en aula y el cual posibilita el diálogo entre elementos de las disciplinas y la estructura cognitiva de los estudiantes. En ese sentido, su rol consiste en convertirse en facilitador, orientador y acompañante en los procesos de enseñanza- aprendizaje (Martínez de Correa, 2004).

La construcción de discursos, esquemas de representación y materiales que integran elementos disciplinares e ideas del sujeto escolar entonces, en primer lugar, hace manifiesta la intención de ser coherentes a un proceso en el cual se pone al educando con sus acciones de pensamiento previas a establecer relaciones significativas de reconocimiento, selección e integración de complejos metodológicos, teóricos, conceptuales y epistemológicos (Rodríguez, 2011).

El rol del estudiante

El diálogo entre estructura cognitiva del educando con el complejo disciplinar, a partir del abordaje discursivo y la generación de referentes contextualizados de pensamiento, constituye un sujeto escolar motivado a la participación y contribución activa en los procesos de la clase, además de apropiarse ética y políticamente del conocimiento (Martínez de Correa, 2004).

En concreto, desde la teoría del aprendizaje significativo, el acto de instrucción en el aula consiste en permitir no solo la dimensión abstracta del conocimiento; es principalmente el acto docente de posibilitar a los estudiantes encontrar los significados reales de diferentes conceptos, estructuras disciplinares, perspectivas metodológicas, características y propiedades.

Momentos de una experiencia de aprendizaje significativo

La ruta de este enfoque pedagógico consiste en una exposición diseñada desde esquemas cognitivos y representaciones de los estudiantes y gracias a ello se desarrollan operaciones de inclusión, reorganización, jerarquización, relación y sistematización.

Dicho proceso de constitución de una experiencia de aprendizaje significativo contempla tres momentos, de apertura motivacional o de predisposición, donde se proponen unas pautas para establecer correlación con los temas que se deseen abordar. El segundo, consiste en todo un hilo conductor en el desarrollo de los contenidos y que logra un anclaje de las nociones previas con la nueva información. Por último, luego de la integración a las estructuras cognitivas de los educandos, se desarrollan una serie de procesos metacognitivos (Martínez de Correa, 2004).

2.1.3. La conformación de fondos documentales con fuentes orales obtenidas por estudiantes. Una experiencia de aprendizaje significativo.

Encaminar los procesos innatos de pensamiento de los estudiantes, a una reflexión más complejizada de su realidad sociohistórica cercana, hace relevante los ejercicios de investigación histórica con fuentes orales. En primer lugar, el diálogo representa un vínculo con diversas experiencias próximas y la capacidad de cada uno de los estudiantes de interpelarlas desde sus ejercicios de reflexión cotidiana. Segundo, la metodología de la historia oral implica un conjunto de acciones coherentes para el contraste, la búsqueda y la interpretación de perspectivas (Castro, 2004).

En segundo lugar, esta propuesta pedagógica que vincula a una experiencia donde se encuentran diversidad de sentidos culturales, identitarios y políticos, representa un estímulo para estudiantes como docentes a proyectar dicha recuperación y producción de conocimiento histórico y social (Vega, 1998). En concreto, es la necesidad hacer trascender ejercicios de memoria local, colectiva y social en el marco de los debates teóricos de la disciplina histórica.

La conformación de un fondo documental con fuentes orales desde la misma comunidad educativa y en efecto la local, inherentemente implica un proceso de articulación rigurosa con pautas metodológicas de la investigación en historia, apropiación de diversos saberes académicos y empíricos, el acercamiento a los debates del que hacer archivístico y las técnicas de gestión documental (Benadiba y Plotinsky 2001).

Las anteriores reflexiones, conllevan al diseño de una propuesta pedagógica centrada en recuperar la integralidad de la investigación histórica a partir de un discurso elaborado por el docente y el cual busca, dialogar con los preconceptos de los estudiantes, presentar materiales que relacionan noción con complejo disciplinar y proyectar los problemas sociales del entorno próximo como objeto de la investigación y enseñanza de la historia.

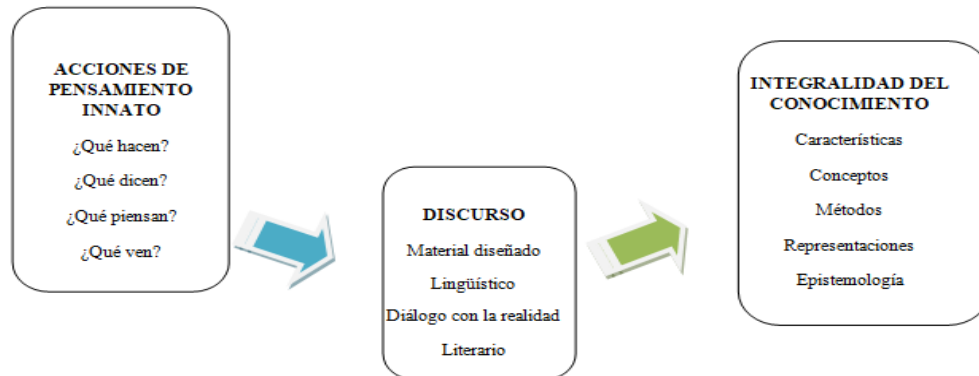


Ilustración 4: Proceso de traducción de acciones de pensamiento a complejos teóricos para el aprendizaje significativo (Nazly Rivera, 2022).

Este contexto de formación histórica como política en el aula, se corresponde entonces con orientaciones de la teoría del aprendizaje significativo. Esta perspectiva de la corriente cognitiva, donde el proceso de aprendizaje es una síntesis de los saberes formales (disciplinas) y los propios referentes de representación de los contextos educativos (Ausubel, 2000).

2.2. Caracterización del contexto de implementación

2.2.1. El municipio de Barbosa y el corregimiento de Cite

Barbosa, municipio de la provincia de Vélez, colindante con municipios de la región del bajo Ricaurte (Boyacá) se encuentra ubicado en el área suroccidental del departamento de Santander; donde el piedemonte monoclin del valle del río Ubaza acuña la cuenca del río Suárez y a la vez estos puntos se encuentran enclavados en las estribaciones de diversas alturas (1850 msnm-2050 msnm) de la cordillera oriental (Fundación Pro-desarrollo de Barbosa, 1990). La confluencia de la red hidrográfica

con diferentes pisos bioclimáticos, da lugar a la conformación de diversos tipos de suelos fértiles para el cultivo de guayaba, caña, azúcar, papaya, papa, fresa, entre otros.



Ilustración 5: [Imagen]. Santander Mapa gratuito, mapa mudo gratuito, mapa en blanco gratuito, plantilla de mapa contornos, hidrografía, principales ciudades, nombres. (s.f). D-maps.com. Recuperado el 3 de septiembre de 2022, de https://d-maps.com/carte.php?num_car

Este escenario potencial para la producción agrícola e intercambio dio lugar a los primeros asentamientos de comunidades indígenas Chibchas, Agatáes, Cocomés, Saboyaes y Guanes. En posteridad, en estas tierras el avance y establecimiento de la incursión conquistadora en cabeza del español Martín Galeano, conllevó al proceso de fundación en 1539, del primer casco urbano colonial de la provincia de Vélez, Cite (Pinzón, 2007).

Aquel territorio, no solo con un acumulado productivo imprescindible, sino también un punto de acceso a zonas como el altiplano cundiboyacense, la ruta hacia los puertos marítimos del norte y los llanos orientales, hicieron de esta pequeña urbe colonial, un área de tránsito obligatorio. De esa manera, durante todo el periodo de la colonia, la primera ciudad de Vélez atrajo caravanas de comerciantes, emprendedores del alojamiento y mineros. Aquella zona de influencia cercana a Cite, que se amplió durante todo el periodo colonial (siglos XVI, XVII y XVIII) e inicios del republicano (siglo XIX), se convertiría durante la primera mitad del siglo XX en un imán de oportunidades para el despliegue de la economía liberal (Pinzón, 2007).



Ilustración 6: Entrada de Barbosa [Fotografía]. Locomotora de Barbosa. (s.f). Mapsus.net. Recuperado el 3 de septiembre de 2022 de <https://mapsus.net/CO/locomotora-de-barbosa-269559>

Durante la década del 30 como la del 40, en el marco de ascenso de los gobiernos liberales (Proyecto de la Revolución en Marcha), la construcción de primeras infraestructuras viales para el transporte de mercancía y pasajeros, dio lugar a la primera ruta del ferrocarril en el departamento de Santander, que conecta con el norte del país y crea para los testigos de tal acontecimiento la apertura de esta región; Barbosa, la puerta de oro de Santander (Fundación Pro-desarrollo de Barbosa, 1990).

Entonces, comenzó en las zonas contiguas a este hito de la historia económica nacional y regional, procesos de construcción de casas cercanas a las carreteras y rieles del tren, llegaron inversionistas de varios puntos del país para establecer negocios comerciales allí y las personas de los corregimientos aledaños transitaban en busca de clientes o nuevas oportunidades (Fundación Pro-desarrollo de Barbosa, 1990).

Estos nuevos procesos de constitución espacial, a raíz de la llegada del ferrocarril a Barbosa, llevan a consideración de los entes gubernamentales y las emergentes iniciativas empresariales a dar aval a la ordenanza del 21 de junio de 1940, donde Barbosa se convierte en municipio y foco dinamizador del área de influencia cercana; entre los diversos corregimientos a incluir, se encuentra la urbe de Cite (Fundación Pro-desarrollo de Barbosa, 1990).

Desde ese entonces, el municipio de Barbosa (Santander) ha sido la sede desde mediados del siglo XX de un complejo productivo compuesto por: hoteles, empresas de servicios, cooperativas para el impulso de la economía local y compañías de transporte. Así mismo, anexionados los sectores rurales (corregimientos) a esta cabecera (Barbosa), se convierte en una de las zonas de Santander con mayor diversificación productiva, en tanto la gesta de la empresa y la industria en la ciudad en crecimiento y la simultánea integración de la producción agrícola; ejemplo: cultivo de la caña para consolidar la industria panelera; el cultivo de guayaba para el impulso de la industria y comercialización del bocadillo y cultivo de la papa para su venta en mercados locales y regionales.



Ilustración 7: Fotografías del corregimiento de Cite. Nazly Rivera, 2022.

En el municipio de Barbosa, al igual que en otros del departamento de Santander, (Landázuri, San Benito, Vélez, entre otros), la cercanía con diferentes procesos históricos que han dado lugar a la persistencia y mutación de la violencia sociopolítica aún resulta invisibilizada y por tanto, se puede referir a un objeto de indagación académica en espera.

El encuentro al que han sido convocadas varias de las Universidades del departamento de Santander en el marco de desarrollo de los acuerdos de paz, ha hallado a partir de la realización de balances estadísticos, la recuperación de trámites legales y la recolección de múltiples testimonios que describen hechos victimizantes, que hay cantidades en miles de testigos y víctimas de dinámicas de violencia sociopolítica. En concreto, personas que durante más de 50 años han vivido los procesos de confrontación en la violencia y el conflicto armado (Rodríguez, et al., 2020).

En lo que refiere a la posición concreta del municipio de Barbosa en el proceso del conflicto armado, se afirma que *“En este municipio no se centraba en sí la conformación de grupos armados, pero sí era donde llegaba la mayoría de las situaciones y problemas, y en esa zona era donde se iba principalmente a reclutar”* (Rodríguez, et al., 2020, p.100).

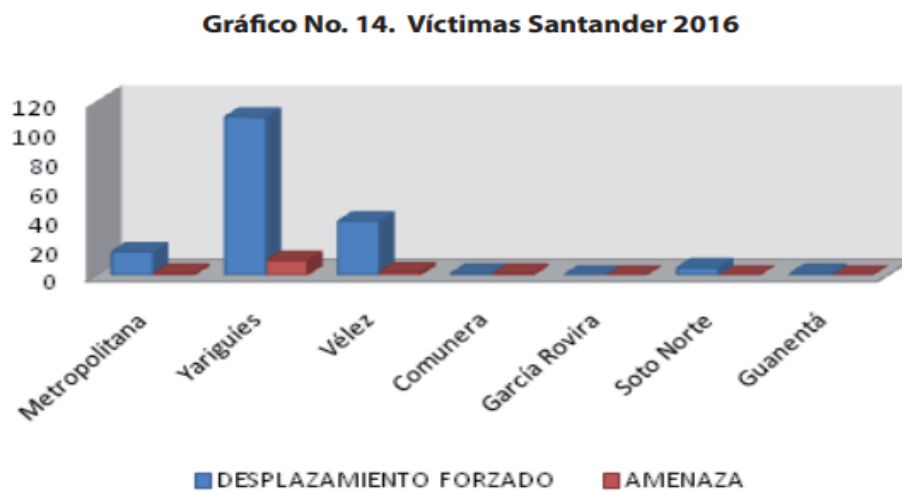


Ilustración 8: [Gráfico]. Estadística que presenta la situación de la provincia de Vélez 2016 en lo que refiere a dinámicas tras el conflicto. Rodríguez, et al., 2022 p. 122.

2.2.2. Caracterización del Colegio Trinidad Camacho Pinzón



Ilustración 9: Frente del Colegio Trinidad Camacho Pinzón. [Fotografía]. Por Luis Fernando Martínez (2012). Vanguardia. Recuperado el 3 de septiembre de 2022 de <https://www.vanguardia.com/santander/region/en-cite-lanzan-concurso-de-identidad-institucional-LDVL17238>

El Colegio Trinidad Camacho Pinzón, ubicado en el corregimiento de Cite (Barbosa), en ejercicio autónomo de gestión para el aseguramiento de procesos formativos integrales y coherentes con necesidades de ciudadanías, presentes en diversos contextos territoriales del departamento de Santander, orienta su misión institucional a partir del modelo pedagógico constructivista y la teoría del aprendizaje significativo, donde la instrucción no es sujeta a referentes estandarizados o meros ejercicios de transmisión y recepción.

Desde esta institución educativa, el objeto de esta puesta pedagógica de generar sentidos prácticos, críticos y reflexivos, análogamente propende por la constitución de sujetos (estudiantes) que se asumen de manera activa, política y ética y en diversos ámbitos de la realidad local y regional; ejemplos de ello, iniciativas productivas, la familia y principalmente la cotidianidad de los educandos de la institución, quienes están inmersos en situaciones de desplazamiento, movilización, participación política, exclusión, vulnerabilidad socioeconómica, procesos de resocialización y violencia cultural.

La ruta metodológica de los espacios formativos del Colegio Trinidad Camacho ya sea en clase, con la comunidad de Cité y semilleros de investigación por niveles, se concretan en el desarrollo de la siguiente línea de estrategias didácticas; estrategias didácticas preinstruccionales asociadas a competencias de pensamiento científico (apertura motivacional e interrogante). Luego, estrategias didácticas construccionales (fundamentación con apoyo discursivo y organizadores en momento de abordaje). Por último, estrategias didácticas post-instruccionales o de producción de conocimiento científico (productos emergentes, problematizaciones y retroalimentación).

De igual forma, es importante resaltar que, si bien de manera general este es el plan de acción general para la instrucción, la directriz curricular de la institución se caracteriza también por una estructura diseñada para garantizar una coherencia entre los procesos desarrollados durante todo el ciclo académico de los educandos. La clasificación que va desde grupos con estructuras de pensamiento elemental y de transición hasta el de mayor abstracción. Esto permite seleccionar los criterios para la configuración de esquemas cognitivos acordes a elementos de contexto, desarrollo personal, físico, emocional y de trasegar académico de cada uno de los alumnos.

En correspondencia a estos planes de acción, el docente resulta ser diseñador de andamiajes en tanto, organiza, facilita, coordina, selecciona con criterio de contexto, interviene y genera una experiencia de aprendizaje significativo. En lo que respecta al concepto de evaluación, este es considerado como un proceso de acompañamiento, seguimiento e intervención integral. El modelo formativo propuesto desde el colegio, considera que la construcción de criterios de valoración del acto educativo, debe sistematizar todo lo que implica su desarrollo; diagnósticos, actitudes, competencias, desarrollos, procesos, formas de participación, abordajes de las mallas curriculares y desempeños.

2.3. Caracterización de procesos formativos en el marco del plan de área de Ciencias Sociales del Colegio Trinidad Camacho Pinzón

A continuación, se presentan las definiciones que se plantean desde el de Área de Ciencias Sociales de los 6 elementos que componen el marco curricular en esta asignatura; estrategias didácticas, el desarrollo de competencias, ejes curriculares de las Ciencias Sociales, la malla curricular y el modelo de evaluación en correspondencia a los lineamientos de la institución.

El objeto de esta malla curricular integral de Ciencias Sociales, frente la necesidad de garantizar la coherencia de diversos procesos formativos que se dan durante todo el ciclo escolar, tiene en cuenta al igual que la directriz general del Proyecto Educativo Institucional, la selección y desarrollo de contenidos y actividades que se correspondan con los perfiles de grupos de cursos; de nivel elemental, transicional y de mayor nivel de abstracción. Así mismo, esta jerarquización se constituye en un referente para la creación de andamiajes y la complejización de estructuras cognitivas.

2.3.1. De las estrategias didácticas

El plan de área en Ciencias Sociales, en coherencia con el enfoque pedagógico adoptado por la misión institucional, el constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo, se plantea el desarrollo de este conjunto de estrategias didácticas secuenciadas: preinstruccionales, construccionales y post-instruccionales.

En primera escala de la ruta metodológica, **el desarrollo de estrategias preinstruccionales o de iniciación en la actitud científica**, consiste en un conjunto de elementos que introducen, motivan, alertan y predisponen al estudiante. Estas mismas, en la asignatura de Ciencias Sociales, buscan enlazar las nociones de su experiencia social con aspectos teorizados en la disciplina.

Ejemplos de ello son:

- Pruebas diagnósticas para identificar saberes e intereses de los estudiantes
- Andamiajes a partir de preguntas
- Socialización de los objetivos y actividades en aula; esto para que tengan claridad sobre los planes de acción a futuro.
- Esquemas gráficos de la diversidad de contenidos, para dar cuenta de interrelaciones teóricas, conceptuales y temáticas.

Subsecuente, **el desarrollo de estrategias constructivales**, hace referencia a recursos o actividades que apoyan el abordaje de los ejes temáticos y curriculares. Estas, en concreto pueden ser esquemas que organicen la información u otro tipo de estructura que doten de sentido a los contenidos de la clase. Ejemplo de ellos son:

- Exposiciones magistrales, interactivas
- Elaboración discursiva del docente
- Debates de los contenidos
- Retroalimentación de los esquemas de exposición
- Tareas extraclase de consulta

Por último, el desarrollo de **estrategias post-instruccionales o de producción de conocimiento científico**, consiste en la creación propia de los estudiantes a partir de la incorporación significativa de elementos conceptuales, teóricos y temáticos. Ejemplos de ello:

- Realización de cuadros comparativos, mentefactos, mapas conceptuales y esquemas
- Retroalimentación o preguntas por parte de los estudiantes
- Actividades evaluativas para ver en qué aspectos mejorar
- Actividades de contextualización del conocimiento adquirido
- Elaboración de informes y análisis propios
- Diseño de productos para socialización

2.3.2. De las competencias

De conformidad con el ejercicio de autonomía escolar (artículo 77 ley 115) del Colegio Trinidad Camacho Pinzón y concreción de su misión institucional específica, para garantizar procesos de formación de calidad e integral, el concepto de competencias (saber ser y hacer) está sujeto a una relectura crítica y reflexiva que se corresponda con las necesidades concretas del ámbito educativo. Lo anterior habla de referir a las competencias, pero en coherencia con los objetivos formativos de la institución; es decir lograr, establecer un vínculo entre estudiante, conocimiento y contexto.

Entonces, en lo que refiere a una orientación hacia el desarrollo de competencias ICFES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación), el plan de área de Ciencias Sociales busca:

- **Competencias de pensamiento social:** a partir de la secuencia de estrategias didácticas preinstruccionales, construccionales y post-instruccionales se busca, dotar de sentidos a los procesos sociales, históricos, culturales y políticos y en posteridad lograr relacionarlos en marcos de análisis y explicación globales. En segundo lugar, posibilitar la apropiación significativa de conceptos y referentes para la comprensión de la realidad social. Y por último, que se correlacionen explicaciones de procesos políticos en las dinámicas contemporáneas de la sociedad colombiana.
- **Competencias de interpretación y análisis perspectivas:** a partir de la secuencia de estrategias didácticas preinstruccionales, construccionales y post-instruccionales se busca, aproximar con mayor detalle a las perspectivas de diversos actores sociales, culturales, históricos y políticos. En esa medida, estas primeras experiencias de análisis permiten al estudiante comenzar a realizar lecturas críticas de discursos, representaciones e imaginarios.

- **Competencias de pensamiento reflexivo y sistémico:** a partir de la secuencia de estrategias didácticas preinstruccionales, construccionales y post-instruccionales se busca, a partir de la sistematización de las experiencias de apropiación conceptual y acciones de pensamiento posteriores, construir nuevos marcos de explicación de emergentes e invisibilizados procesos sociales, históricos y políticos. Lo anterior explícitamente vinculado con el desarrollo de procesos de producción de conocimiento histórico y social.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la propuesta está orientado a que los estudiantes desarrollen proyectos de investigación histórico escolar a partir de las dinámicas sociohistóricas de su contexto local, son los estándares de competencias integrados dentro de la malla curricular correspondientes al grupo de grados compuestos por noveno y décimo grado.

Grupos de Grado	Estándar	Temáticas a trabajar
Noveno	Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.	<p>Principales revoluciones en los siglos XVIII y XIX (francesa-industrial).</p> <p>Influencia de las revoluciones en Colombia y en América Latina.</p> <p>Procesos de independencia de los pueblos americanos.</p> <p>Grandes cambios sociales en Colombia en los siglos XIX y XX</p> <p>Corrientes de pensamiento económico, político, cultural y filosófico del siglo XIX en Colombia y en América Latina.</p> <p>Saberes artísticos, científicos de grupos étnicos colombianos.</p> <p>Proceso de modernización social, política, económica y cultural de Colombia en el siglo XIX y XX.</p>
Noveno	Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.	<p>Ecosistemas y su desequilibrio.</p> <p>Influencia del medio ambiente en la organización social y económica de las regiones colombianas.</p> <p>Relación de la economía y el medio ambiente en Colombia a lo largo de la historia.</p> <p>Las migraciones y el desplazamiento humano en Colombia a lo largo del siglo XIX y XX.</p> <p>Procesos que condujeron a la modernización en Colombia en los siglos XIX y XX (bonanzas agrícolas, industrialización y urbanización).</p> <p>Economía colombiana siglos XIX y XX.</p>

Tabla 1: Estándares de competencias a desarrollar con grado noveno (Angulo, et al., 2020).

Grupo de grados	Estándar	Temáticas a trabajar
Noveno	Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, derechos de la persona y de la identidad en Colombia.	<p>Mecanismos de participación ciudadana.</p> <p>La actividad política colombiana a lo largo del siglo XIX y XX.</p> <p>Procesos políticos del siglo XIX en Colombia (federalismo, centralismo, radicalismo liberal y regeneración).</p> <p>Comparo algunos procesos políticos en Colombia en los siglos XIX y XX (radicalismo liberal, revolución en marcha, regeneración, frente nacional, constituciones políticas 1986 y 1991).</p> <p>Procesos políticos mundiales en el siglo XIX y XX (procesos coloniales en África y Asia, revolución rusa, revolución china, primera y segunda guerra mundial).</p> <p>Relación de procesos políticos internacionales con Colombia en el siglo XIX y XX.</p>
Décimo	Identifico algunas características culturales y sociales de los procesos de transformación que se generaron a partir del desarrollo político y económico de Colombia y el mundo a lo largo del siglo XX.	<p>Origen del régimen bipartidista en Colombia.</p> <p>La violencia en Colombia.</p> <p>El frente Nacional.</p> <p>Surgimiento de la guerrilla y el paramilitarismo y narcotráfico en Colombia.</p> <p>Hechos históricos mundiales en el siglo XX (guerras mundiales, conflicto del medio oriente y caída del muro de Berlín).</p> <p>La guerra fría.</p> <p>Dictaduras militares en América Latina en el siglo XX.</p> <p>Revoluciones en América Latina siglo XX.</p> <p>La posición de la mujer en el mundo y en Colombia en el siglo XX.</p> <p>Luchas de los grupos étnicos en Colombia y en América en busca del reconocimiento social e igualitario.</p> <p>Manifestaciones artísticas y corrientes ideológicas en el siglo XX.</p>

Tabla 2: Estándares de competencias a desarrollar con grados noveno y décimo (Ángulo, et al., 2020).

Grupo de Grados	Estándar	Temática a trabajar
Décimo	Identifico y tomo posición frente a las principales causas y consecuencias políticas, económicas, sociales y ambientales de la aplicación de las diferentes teorías y modelos económicos en el siglo XX y formuló hipótesis que me permitan explicar la situación de Colombia en este contexto.	<p>Sistemas políticos y económicos del siglo XIX y XX.</p> <p>Impacto ambiental del desarrollo industrial y tecnológico a lo largo de la historia.</p> <p>Organización económica mundial en la actualidad.</p> <p>La globalización.</p>
Décimo	Comprendo que el ejercicio político es el resultado de esfuerzos por resolver conflictos y tensiones que surgen en las relaciones de poder entre los Estados y en el interior de ellos mismos.	<p>Política de Colombia en el siglo XX y XXI.</p> <p>La democracia.</p> <p>Los movimientos guerrilleros en Colombia.</p> <p>Organizaciones supranacionales.</p> <p>Hechos históricos mundiales del siglo XX que cambiaron las ideas y actuaciones de los grupos humanos.</p> <p>Oficinas de vigilancia y control en Colombia.</p> <p>Legislación de los niños y jóvenes en Colombia.</p>

Tabla 3: Estándares de competencias a desarrollar con grados décimo (Ángulo, et al., 2020).

2.3.3. De los procesos por ejes curriculares de área

El plan de área de Ciencias Sociales, conceptualiza los procesos por ejes curriculares como una estructura orientada al desarrollo de acciones cognitivas, de producción de conocimiento y diálogo entre conceptos y problematizaciones integradas por las disciplinas de las Ciencias Sociales. Para el caso del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, la concreción de dichos procesos subyace de una integración cohesionada entre ejes generadores de los lineamientos curriculares (Ministerio Educación Nacional, 2002), la clasificación de competencias, estándares de competencias, desempeños y abordajes temáticos adoptados de los estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En lo que respecta a los tres ejes curriculares principales:

- **Relaciones con la historia y las culturas:** se configura a partir de los ejes generadores: las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos (eje 6) y las distintas culturas como creadoras de diferente tipo de saberes (eje 7). Este eje de la malla curricular, consiste en abordar los nexos con el pasado, procesos históricos transversalizados por maneras específicas de pensamiento, manifestaciones y relaciones subyacentes de ello.
- **El segundo eje, relaciones espaciales y ambientales:** se configura a partir de los ejes generadores: Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra (eje 3), la necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana (eje 4), nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita (eje 5). Se abordan conceptos y saberes propios de la geografía y la economía para poder analizar formas de organización, relación y creaciones que posibilitaron la supervivencia de las sociedades humanas.
- **El eje relaciones ético-políticas:** se configura a partir de los ejes generadores: La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y

opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana (eje 1), sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismo para construir la democracia y buscar la paz (eje 2), las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios (eje 8). Este eje de la malla curricular, aborda conocimientos que dan cuenta de procesos de configuración de instituciones, identidades y organizaciones sociales y políticas en contextos espacio temporales concretos.

2.3.4. De la malla curricular dirigida a los grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón

Teniendo en cuenta que el desarrollo de la propuesta está dirigido a los grupos de estudiantes de noveno y décimo grado del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, se presenta a continuación los objetos concretos de dichas articulaciones entre competencias, ejes generadores, temas, subtemas y lineamientos curriculares.

En lo que respecta a la malla curricular en ciencias sociales para grado noveno: los subtemas, temas, desempeños, competencias, los ejes y estándares generadores buscan que los estudiantes de este curso durante el periodo anual escolar logren:

- Hacer un análisis de situaciones sociales, históricas, culturales y económicas que dieron paso a la organización del mundo durante el siglo XX y que transformaron la realidad de los grupos humanos en la edad contemporánea (Angulo, et al., 2020).

En lo que respecta a la malla curricular en ciencias sociales para grado décimo: los subtemas, temas, desempeños, competencias, los ejes y estándares generadores buscan que los estudiantes de este curso durante el periodo anual escolar logren:

- Formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y competentes en el campo de las Ciencias Sociales que cuenten con conocimientos (éticos, políticos, espaciales, ambientales, culturales e históricos) y herramientas necesarias para comprender su entorno social para poderlo vivir en él y transformarlo (Angulo, et al., 2020).

2.3.5. De los criterios de evaluación del Área de Ciencias Sociales

La evaluación en el marco de desarrollo de las directrices misionales del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, es conceptualizada como el diseño de un proceso sistemático e integral de valoración en tanto, todo factor implicado en el acto educativo es sujeto de ser contemplado. De esa forma, el área de Ciencias Sociales construye unos parámetros que involucran los siguientes aspectos: cognitivos, procesuales, actitudinales y procedimentales (Angulo, et al., 2020). Entonces, se establecen como categorías para la evaluación en la asignatura en Ciencias Sociales:

La evaluación de los desempeños: esta valoración consiste en evidenciar la apropiación conceptual, temática y el desarrollo de competencias propias de la asignatura.

La evaluación por competencias: esta es una valoración del desarrollo de competencias (acciones y habilidades específicas) que fueron propuestas en el diseño curricular. Así mismo, considerando no solo competencias a los estándares concretos, sino las que atañe el desarrollo de competencias de pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo. Se valora la capacidad interpretativa, argumentativa y propositiva de los estudiantes.

La evaluación actitudinal: este tipo de evaluación toma en cuenta un conjunto de actitudes y conductas frente las actividades propuestas en clase y extraclasses. Estas actitudes están asociadas con la participación, disposición, marcos de valores individuales y colectivos.

La autoevaluación: consiste en que la valoración del proceso sea asumida de manera crítica y reflexiva por parte del mismo estudiante. Este criterio de evaluación, busca identificar desde el estudiante planes de mejora de las actividades que se desarrollen a futuro. Así mismo, como el docente desarrolla un referente integral de evaluación, al estudiante se le permite realizar una valoración de la misma índole. Entonces, son cuatro los componentes que los estudiantes retroalimentan: cognitivo, actitudinal, procedimental y socializador.

2.4 ¿Por qué la implementación de la propuesta con los grados noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón en Cite, Barbosa (Santander)?

En primer lugar, las experiencias de la gran mayoría de estudiantes del Colegio Trinidad Camacho Pinzón (Cite, Barbosa), sus familias y conocidos están definidas por un contexto sociohistórico donde son visibles la persistencia, evolución y mutación de la violencia sociopolítica, y la cual ha caracterizado la historia reciente de Colombia y el departamento de Santander. En este escenario, se encuentra la crítica de población de la tercera edad hacia las inadecuadas decisiones políticas que se han tomado, testigos de la disputa bipartidista y víctimas de procesos de desplazamiento forzado.

Sin embargo para algunos de los docentes de la institución:

En primer lugar por ser Barbosa un municipio de fundación tardía (aprox, 1940), de rápido crecimiento urbano y un lugar de recepción y movilización de personas de distintas procedencias, propio de sitios con un alta actividad comercial, ha carecido de la formación de vínculos culturales que lleven a sus pobladores a identificarse con su territorio. Esta situación lastimosamente ha redundado en una ciudadanía pasiva, que no encuentra entre sí formas de organización social que sean efectivas... (Áreas de Ciencias Sociales y Filosofía, 2022, p.3).

De esa manera, en una reflexión conjunta entre directivas, docentes de área de Ciencias Sociales y Filosofía y quien plantea esta propuesta pedagógica, se afirma que la labor formativa del

Colegio Trinidad Camacho Pinzón es imprescindible en aquel proceso de recuperación rigurosa (historización) que necesita hacer la población Barboseña de su memoria social y colectiva de procesos de conflicto, que no solo se proyectan en una escala macro, sino que también ha afectado las decisiones políticas y dinámicas espacio-temporales del municipio.

La malla curricular del Área de Ciencias Sociales del Colegio Trinidad Camacho Pinzón plantea un proceso de formación orientado centralmente al desarrollo de habilidades y apropiación de diversos saberes que le permitan a los sujetos escolares en primer lugar, la configuración de acciones de pensamiento sociohistórico y por consiguiente la proyección de este mismo en ejercicios de intervención ético-política.

El escenario donde se busca concretar este objetivo, el trasegar del ciclo escolar, se concibe entonces como un proceso de intervención pedagógico-progresivo. En correspondencia con los enfoques que dan sentido a la misión educativa del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, resulta imperioso propiciar una secuencia coherente de contextos que posibiliten el tránsito de operaciones cognitivas potenciales hasta las de mayor complejización y por ende, una apropiación significativa de las dinámicas sociales, culturales e históricas.

Por consiguiente, la malla curricular en esta estructura coherente, pone en diálogo los perfiles cognitivos, estados de desarrollo, selección de andamiajes, saberes potenciales sugeridos desde la institucionalidad (Estándares de competencias en Ciencias Sociales) e integración de fundamentos teóricos y disciplinares. En concreto, lo que busca aquel proceso de intervención pedagógico progresivo, planteado desde el Área de Ciencias Sociales del Colegio Trinidad Camacho Pinzón, es la traducción a largo plazo de la teoría, al igual que la experiencia socio histórica a partir de trasegares cognitivos contextualizados en interrelación con conocimientos afines a ellos.

Entonces, desde la fase inicial del ciclo de formación en Ciencias Sociales (de segundo grado) hasta el culminante (undécimo grado), los estudiantes desarrollan simultáneamente actividades de apropiación teórica y contextual. Lectura de diferentes textos, fundamentación pertinente para la síntesis y el análisis, apropiación de saberes sugeridos desde la institucionalidad (Lineamientos Curriculares y Estándares de competencias en Ciencias Sociales) e intervención en contextos de

realidad; proyectos escolares que integran familia, comunidad e instituciones gubernamentales.

Estos, constantes procesos de fortalecimiento de diversas habilidades académicas y cognitivas durante más de 6 años, permiten concluir que: las trayectorias formativas que los grados noveno (1,2 y 3) y décimo (1,2 y 3) del Colegio Trinidad Camacho Pinzón han tenido en el marco de desarrollo de la malla curricular diseñada por el Área de Ciencias Sociales, han de permitir una comprensión de carácter más especializado de dinámicas de su realidad próxima en tanto, han logrado apropiarse el complejo epistemológico que hace posible que acciones de pensamiento trasciendan al ámbito de construcción de conocimiento científico social e histórico.

2.5. Descripción de la propuesta y planeaciones de unidades didácticas

Para el desarrollo de la presente propuesta pedagógica, se planteó una secuencia de actividades con las siguientes características: 5 fases, que constan de una o más unidades didácticas, compuestas cada una por momentos de apertura (estrategias preinstruccionales), momentos de desarrollo de contenido (estrategias constructivistas) y actividades finales que evidencien cómo se apropiaron los contenidos y subyacen nuevas elaboraciones de conocimiento a partir de los aprendizajes de los estudiantes (estrategias post-instruccionales). Así mismo, cada uno de los cronogramas por fase detalla la tipología de estrategia didáctica como los criterios de evaluación correspondientes.

Primera fase: fundamentación en la metodología historiográfica.

La conformación del fondo escolar con documentos orales en primer lugar, demanda de actividades de fundamentación en elementos conceptuales, teóricos y metodológicos de la investigación en historia. La secuencia de actividades para la concreción de dicho fin consiste, inicialmente en partir de las experiencias previas de pensamiento histórico de los estudiantes para permitir posteriormente una apropiación significativa de categorías, discusiones y reflexiones metodológicas de la disciplina (Benadiba y Plotinsky, 2001).

Para dicho fin, se socializarán a los estudiantes diapositivas y productos audiovisuales que explican cómo su acercamiento previo con el conocimiento social a partir de fuentes, diálogo con la realidad y con la academia, son algunos de las condiciones para la investigación en historia. El objetivo de la evaluación, consiste en valorar ese tránsito entre estado nocional a uno de mayor abstracción.

Segunda fase: fundamentación en la metodología de la historia oral.

Como otro elemento que se busca desarrollar en la propuesta, es el trabajo investigativo con fuentes orales, se considera un conjunto de actividades que capaciten a los estudiantes para la realización de entrevistas de historia oral. La segunda fase, es una secuencia que conjuga una fundamentación teórica y momentos de desarrollo práctico, pues este último espacio es fundamental en tanto permite a los educandos tener menos dificultades en las actividades con fuentes orales a futuro (Benadiba y Plotinsky, 2001).

Tercera fase: desarrollo de las entrevistas de historia oral.

De manera subsecuente, la tercera fase, el trabajo en campo de los estudiantes. No obstante, este ejercicio en correspondencia con la metodología de la historia oral, no solo consiste en la realización de entrevistas, también requiere de unos espacios de acompañamiento en los cuales se darán pautas para la delimitación de problemas de investigación, escritura de propuestas y una fase de consulta en diversas fuentes. Por supuesto, una de las actividades es el momento de interacción con la fuente oral (Benadiba y Plotinsky, 2001).

Cuarta fase: tratamiento de las fuentes orales (transcripción, escucha de audios y rotulación).

La cuarta fase, el proceso de recolección de los documentos orales, su rotulación y posterior espacio de capacitación para la transcripción de las entrevistas de historia oral; pues así como el material multimedia es sujeto a los procesos de preservación y clasificación, es importante tener

una copia textual en tanto en escenarios a futuro las personas de la comunidad que consulten esta información, verán una gran utilidad en cuanto acceso a memorias.

Quinta fase: capacitación en la técnica archivística.

La quinta fase (unidad didáctica), capacitación a los estudiantes como docentes en la organización, preservación, clasificación y gestión de los productos de la investigación. (Benadiba y Plotinsky, 2001). Las primeras actividades, se caracterizan por sensibilizar en los siguientes aspectos: los sentidos profundos de las experiencias sociales, el valor de las memorias personales y colectivas y por último, la razón por la que se debe reivindicar estas mismas en el ámbito público; en síntesis, todos somos sujetos con la posibilidad de desarrollar el ejercicio archivístico (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

Luego de ello, a partir de estrategias didácticas que involucran descripción de documentos personales y ejercicios de análisis, los estudiantes con sus productos de la investigación tendrán aproximaciones a labores de rotulación, categorización y organización archivística.

Después de los ejercicios de ordenación archivística de las fuentes orales y las transcripciones, se propone un espacio de socialización de las experiencias que hayan tenido los estudiantes con los hallazgos de sus proyectos de investigación con fuentes orales, sus reflexiones respecto las necesidades de la técnica archivística y problematizaciones emergentes que requieren de continuidad en el tiempo.

Unidades didácticas para desarrollar en grados novenos y décimos

FASE N° 1. UNIDAD DIDÁCTICA N°1: FUNDAMENTACIÓN EN LA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA.
<p>Objetivo general Abordar con los estudiantes de noveno y décimo las características de la investigación en historia a partir de sus experiencias previas de apropiación de conocimiento social.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar experiencias previas de investigación histórica. 2. Socializar presentaciones y videos que explican las características de la investigación histórica. 3. Valorar la apropiación que los estudiantes tienen de la metodología de la investigación en historia.
<p>Semana/No sesiones o espacios asincrónicos: 1 Espacio asincrónico semana N°1. 1 sesión de una hora, semana 2, 1 espacio asincrónico, semana 3 y 1 espacio asincrónico, semana 4.</p>
<p>Recursos Encuesta diagnóstica sobre experiencias de investigación en historia, presentación en Power Point sobre características de la investigación histórica. Videos que abordan debates de la historia oral y la historia local. Formato de evaluación virtual N° 1.</p>
<p>Descripción de momentos y estrategias didácticas</p> <p>Apertura preinstruccional: a los estudiantes se les pregunta en una encuesta online por sus nociones previas en conocimiento histórico al igual que se les plantea reflexionar como sus saberes contribuyen a construir un relato histórico riguroso (espacio asincrónico semana 1).</p> <p>Desarrollo constructivo: se les explica a los estudiantes a partir de presentación en Power Point y videos de YouTube sobre las características de la investigación en historia, debates sobre historia social, local y oral. Así mismo, los materiales buscan relacionar acciones de pensamiento previo de los estudiantes con pautas metodológicas del investigador en historia (2 sesiones, cada una de 1 hora). Así mismo, los estudiantes realizan consultas sobre el periodo de la violencia y el conflicto armado en Colombia</p> <p>Cierre post-instruccional: en el ejercicio de evaluación online, los estudiantes explican con sus propias palabras porque podrían desarrollar investigaciones históricas en el contexto de aula y plantean sus intereses investigativos.</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Actitudinal: esto significa que cada estudiante da cuenta de sus experiencias con el conocimiento histórico en el aula. Muestra disposición a partir del diligenciamiento completo del formulario.</p> <p>Competencias: pensamiento social, de pensamiento reflexivo y sistémico y de interpretación y construcción de perspectivas. Este proceso de evaluación se realizará en la semana número 4, donde se evidenciará la apropiación y reflexión respecto a los contenidos.</p> <p>Desempeños: significa que se evidenciará la lectura de los materiales sugeridos.</p>

Tabla 4: Unidad didáctica fundamentación método histórico.

FASE N° 2: UNIDAD DIDÁCTICA N° 1. FUNDAMENTACIÓN EN LA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA ORAL.
<p>Objetivo general Capacitar de manera teórica y práctica a los estudiantes en la metodología de la historia oral.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar las características de la metodología de la historia oral 2. Desarrollar un taller de fundamentación en la metodología de la historia oral conjunto entre docente y estudiante. 3. Llevar los desarrollos teóricos a un ejercicio práctico de simulación de la entrevista de historia oral y el cual será desarrollado en grupos de tres estudiantes.
<p>Semana/ N° de sesiones o espacios asincrónicos: 2 sesiones de una hora semana 5 y 1 espacio asincrónico semana 6.</p>
<p>Recursos Taller de historia oral, fragmento de la lectura de Barela, Miguez y García, 2009; esta expone apuntes para hacer entrevistas de historia oral. Por otro lado, se requieren grabadoras y guía de preguntas orientadoras para el desarrollo del simulacro de historia oral.</p>
<p>Descripción de momentos y estrategias didácticas</p> <p>Apertura preinstruccional: se le pregunta a los estudiantes inicialmente como el ejercicio de la entrevista contribuye a la reconstrucción de los procesos históricos (primera parte de la primera sesión 1 semana 5).</p> <p>Desarrollo instruccional: se explica a los estudiantes las características de la historia oral a partir de la lectura de Barela, Miguez y García (2009) y se desarrolla un taller de retroalimentación; las preguntas buscan dar cuenta la apropiación de esta perspectiva metodológica al igual que perfilar el desarrollo del proceso investigativo de cada grupo. En esa medida, se explica que todo lo que se hace en aula, es el procedimiento real que hacen quienes trabajan con historia oral (segunda parte de la primera sesión y transcurso de toda la segunda sesión semana 5).</p> <p>Cierre post-instruccional: luego de los espacios de fundamentación teórica y metodológica, los estudiantes llevan lo aprendido a la práctica a un ejercicio de simulación de la entrevista de historia oral. Esto lo harán en grupos de tres estudiantes.</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Actitudinal: el estudiante da cuenta a partir de formatos de seguimiento sus posibilidades con el contacto y la elaboración de anteproyectos de investigación.</p> <p>El estudiante da cuenta de su proceso práctico a partir del diligenciamiento de la encuesta de seguimiento y entrega de audio.</p> <p>Competencias: de pensamiento social, pensamiento reflexivo y sistémico y de interpretación y análisis de perspectivas.</p> <p>Desempeños: da cuenta de su proceso de investigación en concreto y su apropiación del método de historia oral.</p>

Tabla 5: Unidad didáctica fundamentación en historia oral.

FASE N°3: UNIDAD DIDÁCTICA N° 1. DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS DE HISTORIA ORAL.
<p>Objetivo general Desarrollar de manera conjunta entre estudiantes e informantes de Barbosa, la entrevista de historia oral.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar con base el espacio de fundamentación en historia oral las preguntas orientadoras para la entrevista real. 2. Preparar los documentos de perfilación y autorización para los informantes. 3. Entrevistar a los informantes seleccionados.
<p>Semana. N° de sesiones o espacios asincrónicos. Espacios asincrónicos semanas 6, 7, 8 y 9</p>
<p>Recursos Documento de preguntas orientadoras, formatos de autorizaciones legales para la entrevista, actas de campo y grabadoras de audio que tienen los estudiantes.</p>
<p>Descripción y estrategias didácticas</p> <p>Apertura preinstruccional: luego del desarrollo del simulacro, los estudiantes toman como referencia el ejercicio para desarrollar la entrevista real. Esto va desde la autorización de los informantes, sus diálogos y entrevista real (semanas 6 y 7 espacios asincrónicos).</p> <p>Desarrollo instruccional: los estudiantes en el momento de la entrevista desarrollan lo explicado por la docente y lo retroalimentado en el taller (semanas 8 y 9 espacios asincrónicos).</p> <p>Cierre post-instruccional: los estudiantes a partir del diálogo estructurado alrededor de un problema de investigación en historia, construyen una fuente que reconstruye el proceso de la violencia y el conflicto armado en Colombia (semanas 8 y 9 espacios asincrónicos).</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Actitudinal: el estudiante da cuenta a partir de formatos de seguimiento sus posibilidades con el contacto y la elaboración de anteproyectos de investigación.</p> <p>Desempeños: dar cuenta de cómo la apropiación en los espacios de clase se ve reflejada en el ejercicio de campo.</p> <p>Competencias: en el acta de campo como en los audios se evidencia la construcción de perspectivas, análisis y el desarrollo de actitudes científicas.</p>

Tabla 6: Unidad didáctica entrevistas de historia oral.

FASE 4: UNIDAD DIDÁCTICA N°1. TRATAMIENTO DE LAS FUENTES ORALES.
<p>Objetivo general Dar tratamiento al contenido de las entrevistas de historia oral.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abordar en sesión de clase las pautas para la transcripción de entrevistas. 2. Realizar ejercicios de entrega, valoración y entrega de documentos orales. 3. Entregar avances periódicos de las transcripciones de las entrevistas.
<p>Semana. N° de sesiones o espacios asincrónicos. 1 sesión de una hora en la semana 9 y espacios asincrónicos semanas 10, 11 y 12.</p>
<p>Recursos Documentos de las entrevistas de historia oral, documentos orales y correo electrónico.</p>
<p>Descripción y estrategias didácticas</p> <p>Apertura preinstruccional: una vez en la semana 9 se entregue por vía correo los audios y presencialmente los documentos de historia oral, se pregunta durante los primeros 10 minutos de la sesión de clase, cómo se tratan documentos orales y se procede a su transcripción.</p> <p>Desarrollo instruccional: en el resto de la sesión se explican las pautas para la escucha, valoración y transcripción de entrevistas de historia oral</p> <p>Cierre post-instruccional: los estudiantes evidencian la apropiación de la explicación de la docente en las entregas periódicas de la transcripción.</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Actitudinal: el estudiante realiza la entrega solicitada y se prepara conforme a ello para el proceso de transcripción.</p> <p>Desempeño: el estudiante da cuenta de su proceso de transcripción.</p>

Tabla 7: Unidad didáctica tratamiento de las fuentes orales.

FASE N° 5: UNIDAD DIDÁCTICA N°1.CAPACITACIÓN EN LA TÉCNICA ARCHIVÍSTICA.
<p>Objetivo general Introducir a los estudiantes a las características, debates y conceptos base de la clasificación documental.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comentar sobre el vínculo que hay entre seres humanos y sus memorias a partir de la gestión documental. 2. Abordar por medio de un discurso analógico los métodos de la clasificación y ordenación documental. 3. Desarrollar un taller práctico de clasificación documental con fotografías o documentos traídos por los estudiantes.
<p>Semana. N° de sesiones o espacios asincrónicos. Semana 13. 2 sesiones de una hora cada una. 1 espacio asincrónico para realizar un taller de clasificación documental inicial.</p>
<p>Recursos Fotografías, documentos, marcadores de colores y aula de clase.</p>
<p>Descripción y estrategias didácticas</p> <p>Apertura preinstruccional: previo a la actividad en aula se les solicita a los estudiantes traer fotografías de sus casas, diplomas u otros documentos que son importantes y por tanto son guardados. Luego de manera asincrónica realizarán el taller con las siguientes preguntas e indicaciones (espacio asincrónico y primeros 15 minutos de la primera sesión)</p> <p>Describir de dónde vienen las fotos ¿De la casa, un negocio o institución? De ese lugar ¿En qué parte puntual encontraron la foto o documento? ¿Qué descripción general se hace de dichos documentos?</p> <p>Desarrollo constructivo: luego de realizado este taller, a partir de estos desarrollos se abordará con los estudiantes, los conceptos de clasificación y descripción documental. Ello implica establecer comparaciones entre experiencias de preservación cotidiana de las memorias y las que hacen los archivistas. Así mismo, en el taller práctico la docente resolverá las dudas de cada grupo de trabajo (últimos 45 minutos de la primera sesión).</p> <p>Cierre post-instruccional: por último, se hace un ejercicio práctico donde con los materiales traídos por los alumnos, clasificarán sus documentos cotidianos en fondos, series y subseries. (1 hora correspondiente a la segunda sesión).</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Desempeño: apropiación de conceptos para la clasificación de sus documentos.</p> <p>Actitudinal: disposición para el desarrollo asincrónico como sincrónico.</p>

Tabla 8: Unidad didáctica capacitación en la técnica archivística.

FASE N°5: UNIDAD DIDÁCTICA 2. QUÉ SON LOS SISTEMAS DE ORDENACIÓN ARCHIVÍSTICA Y LA CODIFICACIÓN.
<p>Objetivo general Explicar a los estudiantes las tipologías de ordenación archivística.</p>
<p>Objetivo específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Abordar los sistemas de ordenación archivística a partir de ejemplos de organización cotidiana. 2. Desarrollar un taller práctico de ordenación archivística. 3. Explicar la conformación de unidades documentales en el marco del proceso de conformación de un fondo escolar con fuentes orales.
<p>Semana, N° de sesiones o espacios asincrónicos. Semana 14. 2 sesiones de 1 hora cada una.</p>
<p>Recursos Marcadores, ejemplos de estudiante, cartilla de clasificación documental del Archivo General de la Nación y aula de clase.</p>
<p>Descripción y estrategias didácticas.</p> <p>Apertura preinstruccional: se pregunta a los estudiantes durante los primeros 10 minutos de la primera clase de la semana 14, cómo ordenan sus documentos.</p> <p>Desarrollo instruccional: a partir de los ejemplos que planteen los alumnos al igual que los de la docente, se explica que los sistemas de ordenación archivística son las diversas maneras que tenemos para ordenar en la vida; por números, letras, temas y nombres. Esto será en los restantes 55 minutos de la primera sesión.</p> <p>Cierre post-instruccional: los estudiantes realizan un taller en el que explican a profundidad sus maneras de ordenar y las proponen como criterios para la conformación del fondo escolar con fuentes orales (esto será durante la segunda sesión de clase de la semana 14).</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Actitudinal: se valora la disposición en las sesiones de abordaje teórico como práctico.</p> <p>Desempeño: realiza ejercicios de clasificación conforme los abordajes anteriores y comprende la interrelación para el proceso de ordenación y codificación.</p>

Tabla 9: Unidad didáctica sistemas de ordenación archivística.

FASE N°5: UNIDAD DIDÁCTICA 3. PROCESOS DE FOLIACIÓN.	
Objetivo general	Desarrollar un taller colectivo de foliación de unidades documentales.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar criterios de clasificación pertinentes. 2. Diseñar un espacio virtual para la creación de carpetas y folios documentales. 3. Organizar en unidades documentales los trámites de la entrevista de historia oral.
Semana. N° de sesiones o espacios asincrónicos.	Semana 15. 2 sesiones en aula, cada una de una hora. 1 espacio asincrónico.
Recursos:	entrevistas de historia oral, transcripciones, documentos, marcadores y tablero.
Descripción y estrategias didácticas	<p>Apertura preinstruccional: a partir del taller de sistemas de ordenación archivística, los estudiantes proponen criterios de clasificación documental (primera sesión de clase, una hora).</p> <p>Desarrollo construccional: luego de que la docente haya creado un espacio virtual para almacenar el fondo, se establece un diálogo con los estudiantes y se les explica cuál será la metodología de organización de todos los documentos orales (segunda sesión, una hora).</p> <p>Cierre post-instruccional: los estudiantes al guardar sus fuentes habrán conformado por completo el primer fondo documental con fuentes orales (espacio asincrónico).</p>
Criterios de evaluación	Desempeño: realizar de manera adecuada procesos de foliación.

Tabla 10: Unidad didáctica procesos de foliación.

FASE Nº5: SOCIALIZACIÓN DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y LAS EXPERIENCIAS DE CLASIFICACIÓN DOCUMENTAL DE LOS ESTUDIANTES.
<p>Objetivo general</p> <p>Socializar el balance del proyecto de investigación con fuentes orales.</p>
<p>Objetivos específicos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar un informe sobre el balance del proyecto de investigación. 2. Socializar el informe final. 3. Problematizar de manera colectiva los alcances y desafíos a futuro del proyecto.
<p>Semana. N° Sesiones o espacios asincrónicos.</p> <p>2 sesiones, cada una de una hora y espacios asincrónicos para realizar el informe.</p>
<p>Recursos: informes finales y presentaciones alternativas de los estudiantes.</p>
<p>Descripción</p> <p>Apertura preinstruccional: se solicita en la última sesión de la semana 15 a los estudiantes que realicen un informe en sus casas de 3-5 páginas donde conteste a las siguientes interrogantes</p> <p>Conforme la entrevista de historia oral ¿Qué cosas destacas y profundizas? ¿Qué falta por fortalecer en la preparación en historia oral? Escribir una reflexión sobre la importancia de abordar ejercicios de archivística ¿Qué aspectos creen que se podrían ampliar a partir de su proyecto investigativo?</p> <p>Desarrollo instruccional: los estudiantes exponen al curso el resultado y aporte de sus investigaciones.</p> <p>Cierre post-instruccional: los estudiantes hacen un balance del proyecto y se proyectan hacia la continuidad de este mismo.</p>
<p>Criterios de evaluación</p> <p>Actitudinal: se valora la disposición de los estudiantes durante la actividad.</p> <p>Competencias: de pensamiento social y construcción de perspectivas.</p>

Tabla 11: Unidad didáctica socialización de proyectos.

2.6 CRONOGRAMA GENERAL DE ACTIVIDADES PARA GRADOS NOVENO Y DÉCIMO

Tabla 12: Primera parte cronograma.

Fase	Actividad	Descripción	Semana y # sesiones	Estrategias didácticas	Criterios de evaluación
1	1. Socialización del proyecto.	Presentación del documento con el proyecto de área de Ciencias Sociales. https://drive.google.com/file/d/1A-UlHkbWpYSe63vUJUGVcnwwxNYjijvD/view?usp=sharing	1 sesión semana 1	N/A	N/A
	2. Encuesta diagnóstica.	Encuesta https://docs.google.com/forms/d/1cPWYdWghsmZDBATAvnbHsWIC8Rv2aLG9b1KNS-LCjmw/edit	1 sesión semana 1	Preinstruccional	Actitudinal: esto significa que cada estudiante da cuenta de sus experiencias con el conocimiento histórico en el aula. Muestra disposición a partir del diligenciamiento completo del formulario.
	3. Introducción a la metodología historiográfica.	Presentación características de la investigación histórica https://drive.google.com/file/d/147Qn27lLRXgkPV9a666fBn5QwptsnF9W/view?usp=sharing Consulta asincrónica sobre el periodo de la Violencia en Colombia y el conflicto armado.	1 sesión semana 2	Construccional	Competencias: pensamiento social, de pensamiento reflexivo y sistémico y de interpretación y construcción de perspectivas. Este proceso de evaluación se realizará en la semana número 4, donde se evidenciará la apropiación y reflexión en torno a los contenidos.
	4. Inducción a los temas de historial local, historia oral y archivos orales.	Video que es la historia oral, por la historiadora Laura Benadiba https://www.youtube.com/watch?v=J6gJVJMpc0I Video que es la historia oral, MICRO 12. https://www.youtube.com/watch?v=cylvmREHur5Y Pura ciencia, Historia local. https://www.youtube.com/watch?v=lv6mi3hVNFA	1 sesión semana 3	Construccional	Competencias: pensamiento social, de pensamiento reflexivo y sistémico y de interpretación y construcción de perspectivas. Este proceso de evaluación se realizará en la semana número 4, donde se evidenciará la apropiación y reflexión respecto a los contenidos.

Tabla 13: Segunda parte cronograma.

Fase	Actividad	Descripción	Semana y # sesiones	Estrategias didácticas	Criterios de evaluación
1	5. Evaluación.	<p>Evaluación https://docs.google.com/forms/d/1DydgT4eABzLRQ-RjXDXoSkjgkImHbi3NvCXv6HDBWU/edit.</p> <p>Los estudiantes evidencian la apropiación de contenidos socializados en semanas previas.</p>	Espacio asincrónico semana 4	Post-instruccional	<p>Competencias: pensamiento social, de pensamiento reflexivo y sistémico y de interpretación y construcción de perspectivas. Este proceso de evaluación se realizará en la semana número 4, donde se evidenciará la apropiación y reflexión respecto a los contenidos.</p> <p>Desempeños: significa que se evidenciará la lectura de los materiales sugeridos.</p>
2	1. ¿Cómo hacer una entrevista?	<p>Guía para la realización de entrevistas de historia oral. https://drive.google.com/file/d/1F4CdUUneCgYPm2P7Qp5L77V3sh1PEuxv/view?usp=sharing</p> <p>Taller de preparación y seguimiento. https://drive.google.com/file/d/1MCQrmVQATLBKlca4ThTFST_GGFmOgsh/view?usp=sharing Los estudiantes por medio de un taller y una guía orientadora de preguntas se capacitan para hacer el simulacro de entrevista.</p>	2 sesiones semana 5	Preinstruccional y construccional	<p>Actitudinal: el estudiante da cuenta a partir de formatos de seguimiento sus posibilidades con el contacto y la elaboración de anteproyectos de investigación.</p> <p>Competencias: de pensamiento social, pensamiento reflexivo y sistémico y de interpretación y análisis de perspectivas.</p> <p>Desempeños: da cuenta de su proceso de investigación en concreto y su apropiación del método de historia oral.</p>
	2. Simulacro de la entrevista de historia oral.	<p>En grupos de 3, los estudiantes simulan un ejercicio de entrevista de historia oral. Es un ejercicio de capacitación práctica.</p>	Toda la semana 6	Post-instruccional	<p>Actitudinal: el estudiante da cuenta de su proceso práctico a partir del diligenciamiento de la encuesta de seguimiento y entrega de audio.</p> <p>Desempeños: se valora conforme los criterios de la guía orientadora el desarrollo del ejercicio.</p>

Fase	Actividad	Descripción	Semana y # de sesiones	Estrategias didácticas	Criterios de evaluación
3	1. Contacto con informantes.	<p>Los estudiantes terminan de perfilar a sus informantes.</p> <p>Material para la sesión. Guía para la realización de formatos</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1A-UlHkbWpYSe63yUJUgVcnwwxNYjjvD/view?usp=sharing</p>	Espacios asincrónicos semanas 6 y 7	Preinstruccional	Actitudinal: el estudiante da cuenta a partir de formatos de seguimiento sus posibilidades con el contacto y la elaboración de anteproyectos de investigación.
	2. Realización de las entrevistas.	Los estudiantes proceden a realizar las entrevistas de historia oral. Utilizarán sus equipos, libretas, actas de preparación y actas de campo para dar cuenta de la experiencia.	Espacios asincrónicos semanas 8 y 9	Post-instruccional	<p>Desempeños: dar cuenta de cómo la apropiación en los espacios de clase se ve reflejada en el ejercicio de campo.</p> <p>Competencias: en el acta de campo se evidencia la construcción de perspectivas, análisis y el desarrollo de actitudes científicas.</p>
4	1. Entrega entrevista y todo sobre la transcripción.	Entrega de entrevista de historia oral. Instrucciones en clase para comenzar con las transcripciones.	1 sesión semana 9	Preinstruccional, constructiva	Actitudinal: el estudiante realiza la entrega solicitada y se prepara conforme a ello para el proceso de transcripción
	2. Avance de transcripción 1.	Acompañamiento en la escritura. Entrega de la primera parte de la transcripción de manera virtual	Espacios asincrónicos semana 10	Post-instruccional	Desempeño: el estudiante da cuenta de su proceso de transcripción
	3. Avance de transcripción 2.	Acompañamiento en la escritura. Entrega de la segunda parte de la transcripción de manera virtual	Espacios asincrónicos semana 11	Post-instruccional	Desempeño: el estudiante da cuenta de su proceso de transcripción
	4. Avance de transcripción 3.	Entrega de toda la transcripción. De manera virtual.	Espacios asincrónicos semana 12	Post-instruccional	Desempeño: el estudiante da cuenta de su proceso de transcripción

Tabla 14: Tercera parte cronograma.

Tabla 15: Cuarta parte cronograma.

Fase	Actividad y objetivo	Descripción	Semana y # sesiones	Estrategias didácticas	Criterios de evaluación
5	1. Introducción a lo que es un catálogo archivístico.	Desarrollo de sesiones de abordaje teórico-práctico sobre procesos básicos de la archivística con fotografías personales y familiares.	2 sesiones semana 13	Preinstruccional, instruccional y post-instruccional	Desempeño: apropiación de conceptos para la clasificación de sus documentos.
	2. ¿Qué es la ordenación y codificación en archivística?	Teniendo en cuenta el ejercicio anterior, se abordará en clase el proceso de ordenación documental, tipologías de series, subseries y codificación.	2 sesiones semana 14	Preinstruccional, instruccional y post-instruccional	Desempeño: realiza ejercicios de clasificación
	3. Procesos de foliación.	Ejercicio de estructuración del fondo documental	2 sesiones semana 15	Preinstruccional, instruccional y post-instruccional	Desempeño: realiza de manera adecuada procesos de foliación.
	4. Entrega y socialización del informe final.	Socialización de hallazgos de cada uno de los proyectos de investigación en el salón de clase.	2 sesiones semana 16	Preinstruccional Instruccional Post-instruccional	Competencias: pensamiento social, construcción de perspectivas y actitudinal.

Conclusiones del presente capítulo

La capitalización del medio próximo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes cuerpos disciplinares, es posible en la medida que se configure y exponga un discurso en el que dialoguen factores de contexto, saberes científicos y representaciones emergentes de estructuras de pensamiento potenciales. Entonces, el desarrollo riguroso de proyectos de investigación con fuentes orales en el aula, es una experiencia de aprendizaje significativo en tres sentidos; la comparación constante que hace el docente de esta experiencia con la labor del investigador en historia, el diseño de guiones estructurados que permitan a los estudiantes aproximarse a categorías de la investigación en historia y la formación en conceptos técnicos a partir de la evocación de sus experiencias previas.

Todo ello es posible a partir de un ejercicio de indagación pedagógica que selecciona aspectos culturales, políticos, cognitivos y sociales intrínsecos en los procesos formativos específicos del escenario de implementación. No obstante, el desarrollo posterior de la estructura de planeaciones permite interrogarse por ¿Cuál sería el referente metodológico adecuado para la sistematización de experiencias en el aula? Esto será materia del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3: SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA, CONFORMACIÓN DEL FONDO DOCUMENTAL ESCOLAR (DE FUENTES ORALES) DEL COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN A CARGO DE ESTUDIANTES DE GRADOS NOVENO Y DÉCIMO.

En este capítulo se presenta el proceso de sistematización de la implementación de la propuesta pedagógica. Para ello, se abordan los intereses y alcances de la Investigación Acción en Educación y sus puntos de encuentro con la perspectiva metodológica de la sistematización de experiencias. Luego, se presenta como pasos del plan de sistematización, organización de fuentes, categorización temporal, temática de la experiencia y la construcción de un relato interpretativo. Por último, la retroalimentación retrospectiva de cada uno de los momentos de desarrollo de la práctica pedagógica y sus correspondientes balances de dificultades y oportunidades.

3.1. De la Investigación Acción Educativa

El análisis de la práctica educativa ha sido objeto de una preocupación de los ámbitos académicos e institucionales desde comienzos del siglo XX y posteriores periodos. Sus primeros antecedentes se ubican en el seno de la tradición científica de aquel contexto. La investigación del acto educativo se concibe a partir de los fundamentos metodológicos de la corriente de conocimiento positivista; por consiguiente, la instrucción era vista como dinámica instrumental sujeta a ejercicios de abstracción que permitieran el hallazgo de leyes para el ejercicio de control.

Pioneros, fueron los debates políticos y académicos de la corriente norteamericana. Durante las primeras décadas del siglo XX, la demanda del fortalecimiento curricular para el despliegue cultural y económico de los Estados Unidos, dio lugar a la presencia de comunidades investigativas universitarias en los procesos de planeación escolar y diagnóstico de variables para la ejecución de procesos y procedimientos de gestión (Ministerio de Cultura de Argentina, 1997). No obstante, un marco de análisis fidedigno a las generalizaciones de corte empírico analítico, no llegaron a establecer una coherencia entre la teorización pedagógica y las realidades de los contextos escolares (Carr y Kemmis, 1988).

La crítica a este primer avance de dicha propuesta de investigación, fue la discontinuidad de estos primeros debates hasta el surgimiento de perspectivas hermenéuticas de comprensión de la realidad social y el vuelco sociocultural de segunda mitad del siglo XX, caracterizado por el ascenso de nuevas identidades y subjetividades.

Aunque no de manera análoga, pero sí subsecuente a la escena del desarrollo intelectual del continente europeo en las décadas del 20 al 50, el cuestionamiento al análisis generalizante de la realidad social para abordarla en coherencia con los intereses económicos y políticos de periodos previos, entonces hace emerger una teorización crítica de los procesos de pensamiento y construcción del conocimiento social; movimientos por la nueva historia, el desarrollo de la teoría crítica, la consolidación del campo de los estudios culturales y la necesidad de la historia social (Aguirre, 2002).

Particularmente, para el ámbito educativo en Europa, la extensión del nuevo complejo social tras los periodos de confrontación bélica y desdibujamiento del paradigma moderno planteaba un cambio en las maneras de teorizar las prácticas de instrucción. Entonces, por segunda vez, la corriente anglosajona, posiciona el debate por la necesidad de la investigación de la realidad educativa (Ministerio de Cultura de Argentina, 1997). Esta misma, que debería adquirir nuevas características de orientación metodológica para llegar a profundizar la red de factores, agentes y dinámicas que configuran heterogéneas realidades escolares.

Este proceso de reorientación, encabezado por países del denominado mundo occidental (Austria, Reino Unido, Alemania, Estados Unidos, Canadá e Islandia), identificó en los años 50 y 60, a partir de un diagnóstico estructurado por comunidades universitarias y movimientos intelectuales, problemas que explicaban la imposibilidad para establecer escenarios de enseñanza-aprendizaje pertinentes y realmente democratizadores; en concreto, la dicotomía entre la academia investigadora y la realidad escolar debido al desconocimiento absoluto de esta última (Elliot, 1991).

En este contexto, en Reino Unido específicamente se propone para el desarrollo de investigaciones que centren su preocupación por la práctica educativa, la posibilidad de constituir al sujeto docente, como investigador de la praxis en la que está inmerso y el cual reconoce su

riqueza y complejidad. Principalmente, el movimiento liderado por Lawrence Steenhouse en la década de los 70, promovió un conjunto de pautas que dotarían de autonomía a los maestros para la recolección, observación y análisis de sus experiencias (Elliot, 1991).

No obstante, aquella nueva metodología, para dar cuenta de la complejidad de la práctica educativa, también tuvo que referir a la introducción de nuevos enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. El surgimiento de nuevas realidades culturales y cambios en múltiples estructuras sociales en el mundo, demandó la inserción de instrumentos y reflexiones que pudieran recuperar la riqueza de la experiencia humana en sus contextos históricos; el auge de los estudios cualitativos, nuevas propuestas de sistematización de la experiencia social y las técnicas de registro en campo (Carr y Kemmis, 1988). En resumen, el tránsito al paradigma histórico-hermenéutico.

En el ámbito de la investigación educativa, los trabajos académicos, resultado de esta nueva perspectiva metodológica, hicieron posible teorizaciones desde la sociología de la educación, la fenomenología del conocimiento y sociología del conocimiento que explicaban el trasfondo histórico y cultural del acto educativo; por ejemplo, las obras de Michael Foucault, Berger y Luckman, Alfred Schultz, entre otros. No obstante, en las décadas de los 70 y 80, el debate en torno la idea de la investigación del proceso formativo demandaba no solo amplitud y mayor complejización en los análisis; era también, la constitución de una propuesta de conocimiento para la acción transformadora y emancipadora en cualquiera que fuese el contexto de enseñanza-aprendizaje (Carr y Kemmis, 1988).

En el contexto occidental de pensamiento, donde emerge y se desarrolla posteriormente esta alternativa de investigación acción, la participación y empoderamiento del maestro investigador en las esferas institucionales, es el principal atributo. Pero, en los escenarios subyugados o contrahegemónicos, la educación se convierte en campo de deconstrucción epistemológica y de disputa política (Torres, 2007).

Desde los años 60 hasta finales de los 70, la movilización de varios sectores sociales, políticos y revolucionarios, confrontan los mecanismos de dominación cultural y segregación presentes en el acto educativo formal y a la vez se argumenta la necesidad de llevar procesos de alfabetización

política a los sectores olvidados y disidentes (Vélez de la Calle, 2011). Por ejemplo, los activismos propios de la revolución cubana y la sandinista en Nicaragua, las escuelas de formación barrial encabezadas por migrantes en Argentina, formación popular de facciones del partido comunista colombiano, el programa de alfabetización para ancianos liderados por Paulo Freire, entre otras experiencias.

Por otro lado, el planteamiento de un nuevo paradigma de producción de conocimiento social, desde los mismos escenarios de construcción de sentidos y que se relacionan dialécticamente con la interpretación histórica de realidades; la corriente de investigación acción participativa, de la cual fue pionero Orlando Fals Borda.

Pese esta primera gesta de alternativa educativa, los factores de discontinuidad y deslegitimación conllevaron solo hasta finales de la década de los 80 y los 90 a una síntesis con un mayor metodismo, reflexión pedagógica y lectura interdisciplinar. La persecución dictatorial en gran mayoría de países latinoamericanos, al igual que la radical centralización gubernamental en estos contextos, fueron un momento de estancamiento para estos debates (Vélez de la Calle, 2011).

En la década de los 90, en los países latinoamericanos que fueron sede de los acontecimientos citados anteriormente, los precedentes líderes y afines a los procesos de educación popular, reconocieron la demanda de dotar de una nueva identidad a estos espacios de formación política. (Vélez de la Calle, 2011). Los primeros escenarios de sistematización de experiencias de educación popular dan cuenta no solo de un balance de dificultades o virtudes, sino también identifica campos emergentes de intervención (Jara, 2008); movimientos políticos, instituciones, entre ellas la escuela (Vélez de la Calle, 2011).

En la experiencia colombiana, el tránsito sociopolítico que representó la sanción de la constitución de 1991 dio lugar a la participación política de emergentes actores y la configuración de las Ciencias Sociales escolares; el abordaje de esta disciplina, se concebía como espacio que en la escuela guiaría a ciudadanía al desarrollo de pensamiento crítico. En ese sentido, resurge la sistematización de experiencias de educación popular, propuestas de innovación curricular europeas, el diálogo con profesionales de la sociología, antropología, estudios culturales y de la

pedagogía. Por consiguiente, de dichos procesos subyacen sugerentes perspectivas metodológicas para el campo de la investigación social, histórica y educativa (Acevedo, 2012).

3.2. Antecedentes de la sistematización de experiencias

Durante la década de los 50 y 60, la demanda de los gobiernos desarrollistas por asemejarse al despliegue productivo de las potencias occidentales, puso sobre la mesa un conjunto de propuestas orientadas a la instrucción académica, ampliación de cobertura y un plan de formación inmediata en los contextos distanciados de la acción de los sistemas educativos en Latinoamérica (Torres, 2007).

Con esa claridad política, se otorgó relevancia al asistencialismo social, pues era la labor enfocada en procesos de corrección de la patología social, higienización y adiestramiento. No obstante, su concepción inicialmente de procedimiento-resultado esperado, generó cuestionamientos en cuanto la ausencia de acervos de experiencias, saberes y dinámicas que podrían dar mayor marco explicativo de conductas sociales ajenas o desestimadas. En esa medida, la profesionalización del trabajo social requería de un referente metodológico que organizara, estructurara, clasificara y analizara en simultáneo, factores transversales en las prácticas (Jara, 2008).

En el seno de procesos de formación política popular chilenos, como los de alfabetización para adultos en Brasil y liderados por Paulo Freire, el análisis estructurado para la transformación de conductas sociales indeseables al paradigma desarrollista, encontró que el desarrollo de concretas dinámicas socioculturales y su trascendencia no pueden ser leídas con modelos de abstracción que no son coherentes y que por ende, implicarían una idea de progreso social que no se corresponde con las realidades latinoamericanas (Torres, 2007).

Tras los procesos revolucionarios en Cuba, Nicaragua y el ascenso de gobiernos populistas en Chile y Argentina, el desarrollo de propuestas de trabajo social, experiencias de educación popular, alfabetización de adultos mayores e instrucción en diversas labores productivas a campesinos a lo largo del cono sur en los 60 y 70, se convocaba desde la academia y

organizaciones políticas a una logística para la socialización, divulgación de estos nuevos análisis, sus proyecciones metodológicas y pedagógicas (Jara, 2008).

La interpelación a la hegemonía del pensamiento occidental motivó a diseñar referentes metodológicos e investigativos que recuperaran y visibilizaran toda la riqueza contenida en heterogéneas prácticas, formas de pensamiento y relaciones de poder. Para Jara (2008), surgió la sistematización de experiencias como una propuesta metodológica que sobrepasa la estructura reduccionista del cientificismo positivista y muestra de manera coherente el complejo que anteceden a realidades sociales.

Pero, en el campo de la disputa científica, el paradigma crítico social que busca consolidar terreno epistémico desde el análisis consciente para la acción-transformación desde las realidades concretas, halla posibilidades en la dinámica de la producción de conocimiento. El surgimiento de la nueva corriente de indagación IAP (Investigación Acción Participativa), en la que fue pionero Orlando Fals Borda; el planteaba que de manera científica la posibilidad del diálogo entre teorización y la configuración de las prácticas en su contexto, cargado de significados y constructos sociales (Rubín, 1981).

3.3. La sistematización en el marco de la Investigación Acción en Educación

La Investigación Acción Educativa, es aquella práctica en la cual el investigador inmerso en las dinámicas de los contextos formativos, problematiza su contexto particular y posteriormente organiza científicamente referentes empíricos y teóricos para la comprensión situada de diversos problemas educacionales y a partir de ello, generar propuestas pertinentes de transformación y emancipación (Carr y Kemmis, 1988).

En ese sentido, todo lo anterior refiere a una investigación que se define metodológica y epistemológicamente en el marco de una práctica en tanto, para decodificar la lógica compleja de esta misma (Jara, 2008), se requiere un proceso de sistematización de multiplicidad de factores que en interrelación, visibilizan el porqué de específicas tensiones y así mismo la urgente trascendencia de estas (Torres y Barragán, 2017).

En el escenario de las prácticas escolares, las anteriores definiciones se orientan no solo a la búsqueda de soluciones utilitarias a tensiones superficiales. El objeto del desarrollo de la Investigación Acción en Educación en convergencia con el proceso de la sistematización de experiencias, pretende brindar un acervo de análisis y reflexiones desde una perspectiva crítica y que propicia el empoderamiento de los agentes en el contexto de la escuela frente la trasgresión de los poderes y saberes hegemónicos (Torres y Barragán, 2017).

3.4. Metodología de sistematización

Dado que la experiencia es un conjunto de situaciones, acciones, relaciones y percepciones sociales interdependientes entre sí, el proceso de sistematización de todos estos componentes necesita en primer lugar, traducir ese complejo de referencias en una fuente sintética, estructurada y coherente, que plasme la riqueza presente en las intervenciones y observaciones en el marco de una investigación para la acción (Jara, 2008).

Esta premisa general en el marco de esta Investigación Acción en Educación, inherentemente acude al marco de referencia denominado, la experiencia propicia y estructurada para dar cuenta del problema de investigación en concreto. En palabras de Barragán y Torres (2017): *“un plan de trabajo que involucre a todos los participantes en las distintas tareas y momentos de la sistematización”* (p.92).

Por lo tanto, la propuesta de sistematización se orienta a la historización crítica de la experiencia de aula en cinco pasos; la consecución de las fuentes, la periodización como estructura organizada de exposición, organización de la información en matrices de análisis que consignent los ejes temáticos que responden al problema a investigar, una posterior descripción narrativa descriptiva y por último, la interpretación crítica del proceso vivido.

La consecución de las fuentes para este caso, se asocia directamente a la obtención de registros documentales de diversa índole y las cuales se convierten en las evidencias de las tensiones heterogéneas y superpuestas en el desarrollo de las propuestas de conformación de archivos orales escolares.

La Investigación Acción en Educación, corriente de investigación donde el sujeto docente problematiza a partir del diálogo teórico-práctico, dinámicas educativas concretas, no solo considera los escenarios de observación y acción directos como referentes para dar cuenta de una práctica formativa determinada. En palabras de Elliot (1991):

Cuando el investigador en la acción no solo supervisa la implementación y los efectos de una determinada etapa en la acción, sino que abre un periodo de reconocimiento o revisión puede tener que seleccionar un conjunto más amplio de técnicas de supervisión de la batería que mencionaré más adelante. Las multitécnicas le ayudarán a lograr una visión más profunda de la situación (p.96).

Para Elliot (1991), entonces, es pertinente tanto en las fases de revisión y supervisión de la práctica, considerar como evidencias de la experiencia de aula a: diarios de campos, perfiles, hojas de evaluación, exámenes de diverso tipo, muestras de trabajos realizados por estudiantes, fotografías de situaciones de clase, listas de comprobación, cuestionarios y grabaciones que den cuenta de desarrollos de la experiencia de los estudiantes en actividades asociadas al ejercicio académico y que permiten a posteridad hacer una revisión de ellos.

En ese sentido, conforme los objetivos de la presente propuesta pedagógica, crear un fondo documental escolar con fuentes orales, son las fuentes que dan cuenta del problema antecedente a ello: cuestionarios de diagnóstico y evaluación, diarios de campo, fichas de recuperación de aprendizajes de los audios de simulacro, entrevistas reales y registro fotográfico de los trabajos de los estudiantes.

El segundo paso, la periodización como estructura organizada de exposición, para Barragán y Torres (2017), esto consiste en que una vez se tengan todos los registros documentales diversos, se necesita construir una estructura que agrupe en una secuencia temporal, los procesos principales y dentro de ellos mismos el conjunto de elementos diversos que los componen: agentes, tensiones, emociones, insumos, actividades, entre otros.

Fase de sistematización	Semanas y actividades	Descripción general
<p>Fase 1</p> <p>Perfilamiento de aptitudes, nociones e intereses de investigación</p>	<p>Semana 1: del 24 al 31 de enero</p>	<p>Se desarrolló un ejercicio de encuesta abierta diagnóstica para identificar experiencias previas con la investigación en historia, su apropiación de contenidos y la configuración de intereses investigativos.</p>
<p>Fase 2</p> <p>Fundamentación en conceptos y métodos de la investigación en historia</p>	<p>Semana 2: del 31 enero al 5 de febrero Semana 3: del 7 febrero al 12 de febrero Semana 4: del 14 al 19 de febrero</p>	<p>Los estudiantes abordaron, a partir de materiales didácticos consultados y elaborados, conceptos básicos de la disciplina histórica y sus debates principales; esto fue para dar desarrollo a un ejercicio de evaluación, que evidenció formas de apropiación de los contenidos.</p>
<p>Fase 3</p> <p>Formación en la metodología de la historia oral</p>	<p>Semana 5: del 21 al 26 de febrero Semana 6: del 28 al 5 de marzo Semana 7: del 7 al 12 de marzo Semana 8: del 14 al 19 de marzo Semana 9: del 21 al 26 de marzo</p>	<p>En esta fase, los estudiantes junto a la docente en primer lugar, se fundamentaron teórica y metodológicamente para la realización de entrevistas. En un segundo momento, los estudiantes, llevaron a la práctica los aprendizajes en un ejercicio de simulacro de entrevista de historia oral.</p>
<p>Fase 4</p> <p>Fundamentación en archivística y recepción de la información</p>	<p>Semana 10: del 28 de marzo al 2 de abril Semana 11: del 4 al 9 de abril Semana 12: del 18 al 23 de abril Semana 13: del 25 al 30 de abril La semana del 11 al 16 de abril corresponde a semana santa.</p>	<p>En esta fase los estudiantes junto a la docente, abordaron de manera teórica y práctica debates respecto los sentidos de la archivística y métodos de la clasificación documental sugeridos por el Archivo General de la Nación. Así mismo, se dio comienzo a la recepción de los documentos orales construidos por los estudiantes.</p>
<p>Fase 5</p> <p>Fundamentación en sistemas de ordenación archivística, tratamiento de información y procesos de foliación</p>	<p>Semana 14: del 2 al 7 de mayo Semana 15: del 9 al 14 de mayo Semana 16: del 16 al 21 de mayo Semana 17: del 23 al 28 de mayo Semana 18: del 30 de mayo al 4 de junio Semana 19: del 6 al 11 de junio</p>	<p>En primer lugar, se da el tratamiento completo a todos los documentos orales enviados por los estudiantes. Se abordó con ellos los diferentes criterios para establecer sistemas de ordenación archivística y se procedió a un ejercicio colectivo de estructuración del fondo documental escolar. Por último, se realizó de manera conjunta entre estudiantes y docente el balance del proyecto.</p>

Tabla 16: Fases de sistematización.

El tercer paso, posterior a la periodización, corresponde a la organización de la información en matrices de las siguientes características:

Un proceso de análisis requiere la construcción de categorías (unidades temáticas de análisis) que faciliten la agrupación de información. Las categorías son construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes, permiten pasar de una mirada global (la información recogida en diarios de campo, entrevistas conversatorios, etc.) a una más fraccionada y dividida en subconjuntos que facilitan el análisis (Barragán y Torres, 2017, p.103).

En las matrices de análisis se pusieron en lectura simultánea, los objetivos de los procesos principales a analizar y los diversos desarrollos precedidos de tensiones y potencialidades previamente desconocidas. Véase las matrices en la sección de anexos.

Los ejes analíticos propuestos son:

1. Desarrollo didáctico
2. Apropiación del método historiográfico
3. Dinámicas sociopolíticas
4. Desarrollos del procedimiento archivístico
5. Aprendizajes sobre los periodos de la violencia y el conflicto armado interno en Colombia

La estructura del relato interpretativo, consistió en poner en diálogo la evocación del desarrollo de cada proceso con los análisis de las matrices. Esto permitió presentar una estructura narrativa sintética que no perdió de vista la multiplicidad de dinámicas, elementos y agentes que hacen potencial o inviable la conformación de fondos documentales escolares con fuentes orales.

Según Jara, (2008):

...vale la pena explicitar que estos dos momentos de reconstrucción del proceso vivido, y ordenamiento y clasificación de la información, no tienen necesariamente hacerse por separado, pues podrán formar parte de un solo ejercicio: reconstruir cronológicamente, de forma

desagregada los diferentes componentes del proceso que, según los objetivos y el eje de sistematización, son relevantes para realizar una interpretación crítica de la experiencia (p.154).

3.5. Características del contexto de sistematización

Conforme las directrices de cumplimiento de procesos y desarrollos sugeridos desde la institución educativa y el docente encargado de la asignatura de Ciencias Sociales, se acordó que la implementación de la presente propuesta pedagógica, era la ejecución de un proyecto de investigación histórica escolar simultáneo al trabajo centrado en el desarrollo de desempeños académicos; los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares (historia y geografía).

En esa medida, los escenarios de intervención presencial como asincrónica de la docente en formación, eran los que correspondían a la observación, gestión y valoración de actividades puntualmente relacionadas con el desarrollo de la propuesta de conformación de un fondo documental con fuentes orales. Así mismo, atendiendo a posibilidades definidas por la distancia, calendario académico de evaluaciones y actividades culturales, se acordaron algunas disposiciones.

Primero, que en lo correspondiente a fundamentaciones teóricas en historiografía (semanas 2 y 3), el profesor Diego Andrés Escamilla realizaría el abordaje a partir de los materiales didácticos contruidos y consultados entre él y la docente en formación. Así mismo, esto coincidía con sus funciones de desarrollo de desempeños asociados con la apropiación de saberes disciplinares de las Ciencias Sociales. Además, se posibilitó la integración de estos espacios con el desarrollo de la propuesta, a partir de ejercicios de valoración (evaluaciones virtuales) y los cuales permiten identificar factores a considerar para la implementación de propuestas similares y póstumas.

En segundo lugar, de manera presencial fueron 24 intervenciones convencionales (2 semanas completas) y 24 sesiones atípicas (2 semanas en espacios extraclase); pues, los 24 encuentros posibles correspondieron a dos clases semanales en 6 cursos en total; 9-1,9-2, 9-3, 10-1, 10-2 y 10-3. En lo que respecta al resto de las sesiones, si bien hubo observación de dinámicas, como

asesoría de parte de la docente en formación a los estudiantes, así fueran en espacios extraclase, los encuentros en los horarios acordados fueron inviables por diversas contingencias.

Cabe añadir, que el rol de las intervenciones presenciales, eran las actividades de capacitación en metodología de la archivística y acompañamiento en la logística para conformar el fondo documental con fuentes orales; dudas, valoración de documentos, seguimiento de novedades, escucha de los audios y calificación de talleres asociados.

Tercero, al reconocer que en esta propuesta la actividad central sería desarrollada por los estudiantes, en sesiones de trabajo asincrónico, la intervención está definida como la elaboración de aquellas evidencias que dan cuenta del proceso y desempeño en estos escenarios; concretamente, se habla de rúbricas de evaluación a los simulacros de entrevistas, las entrevistas reales de historia oral y el diligenciamiento de formatos legales.

Por último, si bien todos estos procesos de intervención fueron similares en gran medida para los dos grados, hay que describir que hubo un elemento diferenciador y fue lo relacionado con el tema de investigación. Para grado noveno, se acordó trabajar con dinámicas del periodo de la violencia y con décimo se sugirió, en aras de no homogeneizar los productos finales (entrevistas de historia oral), trabajar con víctimas del periodo del conflicto armado en Colombia.

3.6. Sistematización de las fases de implementación de la propuesta

3.6.1. Fase 1. Perfilamiento de aptitudes, nociones e intereses de investigación

Semana 1 (del 24 al 31 de enero de 2022). Desarrollo de la encuesta diagnóstica de experiencias previas en investigación histórica.

Durante la primera semana, los estudiantes de grados noveno y décimo procedieron a desarrollar la encuesta diagnóstica virtual (anexo 1), de experiencias previas en investigación histórica. Este ejercicio, buscaba identificar habilidades, apropiación de conocimientos e intereses investigativos que han desarrollado a lo largo de sus procesos de aprendizaje sociocultural y escolares en la asignatura de Ciencias Sociales. El tiempo que se dio a los cursos para concluirla fue el trasegar de la primera semana y de manera virtual.

Una vez concluyó este ejercicio, se registraron en total la participación de 136 personas. 80 estudiantes de los cursos de noveno y 56 personas de décimo. Este ejercicio de encuesta abierta, con diversidad de respuestas, evidenciaron un conjunto de dinámicas que se han desarrollado a lo largo del trasegar escolar y social y que por tanto, se relacionan directamente con la construcción de ideas previas, conceptos, debates teóricos y perspectivas metodológicas de la disciplina histórica.

El instrumento de registro buscaba identificar, los desarrollos didácticos, los cuales se asocian con los planes de acción concretos para lograr que los estudiantes apropien conocimiento social e histórico. En segundo lugar, los procesos de abstracción del método historiográfico. Y por último, dinámicas de carácter sociopolítico, que influyen en cómo se asumen los estudiantes de ambos cursos en diversidad de contextos potenciales para la producción de conocimiento histórico.

Links de consulta a las respuestas de los 136 estudiantes participantes; análisis de estas en el anexo 2.

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Ty1gbg4PrCuGj7GrTdPqo3BNUo4L4QU5/edit#gid=66248272>

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/15owKBbgJkl8IsbIuRsfq5jInSsSkGOar/edit#gid=1091998474>

Balance de fortalezas y dificultades de la actividad diagnóstica

En el análisis, a partir del desarrollo de esta actividad (anexo 2), se identifica que las habilidades de pensamiento de los estudiantes de ambos grados son loables para los procesos de producción de conocimiento histórico y social. Pues en primer lugar, el desarrollo de los contextos de aprendizaje se ha orientado a transponer didácticamente, los fundamentos metodológicos y reflexiones epistemológicas que hacen posible el avance de la disciplina histórica, a partir de elementos de contexto y la capitalización de acervos culturales como: medios de comunicación, lecturas, relaciones interpersonales, entre otros.

Sin embargo, estas reflexiones que hacen la mayoría de estudiantes, apuntan a que en el momento que desarrollaron la encuesta, no son del todo conscientes de su rol como potenciales investigadores en historia; no reconocen la inherente interdependencia entre metodologías, categorías de la investigación histórica y la lectura de diferentes contenidos.

Es cierto, que varios estudiantes han trasladado sus conocimientos de Ciencias Sociales y Ciencias Políticas a experiencias de formación popular. Sin embargo, la desvinculación entre deseos de emancipación y saberes académicos, al igual que la apropiación nocional de los objetivos de la investigación en historia, los han desprovisto de posibilidades de intervención, sostenidas con propuestas contextualizadas y sólidamente argumentadas.

En conclusión, se demanda orientar los procesos formativos en el aula a generar conciencia en los estudiantes sobre sus potenciales destrezas para hacer investigación en historia, en tanto desarrollan acciones de pensamiento como sujetos sociales y su diálogo con la experiencia académica en un primer nivel (la escuela).

3.6.2. Fundamentación en conceptos y métodos de la investigación en historia

Semana 2 (del 31 enero al 5 de febrero de 2022). Introducción a la metodología historiográfica.

En la semana número 2 se acordó con el profesor Diego Escamilla, que él realizaría una introducción a la metodología historiográfica y el ejercicio que evidenciaría la apropiación conceptual y teórica, sería la evaluación planteada para la semana 4. Para ello se usó la presentación de diapositivas que fueron realizadas conjuntamente entre el profesor Diego y la docente en formación. Estas abordaban los siguientes aspectos: el proceso de investigación histórica, el concepto de fuentes, el rol de la investigación histórica en el marco de la experiencia social y la delimitación de problemas de investigación (anexo 3). Así mismo, se indicó a los estudiantes dar desarrollo a procesos de consulta sobre el periodo de la violencia y el conflicto armado en Colombia.

Semana 3 (del 7 al 12 febrero de 2022). Introducción a los debates de historia local, historia oral y la conformación de archivos orales.

En la semana 3, cada uno de los cursos dio continuidad a la fundamentación historiográfica. A partir de la socialización de tres videos, se abordaron los debates centrales de la historia oral, historia local y la conformación de archivos orales. Una vez vistos y analizados estos materiales por los estudiantes, en el ejercicio de evaluación de la semana 4, se haría valoración de la apropiación de estos contenidos.

Video qué es la historia oral, por la historiadora Laura Benadiba. <https://www.youtube.com/watch?v=J6gJVJMpc0I>

Video qué es la historia oral, MICRO 12. <https://www.youtube.com/watch?v=cymREHur5Y>

Pura ciencia, Historia local. <https://www.youtube.com/watch?v=Iv6mi3hVNFA>



Ilustración 10: Imágenes alusivas a los videos socializados en clase. Nazly Rivera, 2022.

Semana N° 4 (del 14 al 19 de febrero de 2022). Evaluación sobre metodología de la disciplina histórica y debates respecto la historia oral, historial local y conformación de archivos orales.

Al término de la semana número 4 de la implementación de la propuesta (del 14 al 18 de febrero de 2022), tras haberse abordado las diapositivas de la semana 2 y los videos propuestos para la semana 3 se procedió a enviar por medios virtuales el formulario de evaluación (anexo 4). El ejercicio desarrollado por los estudiantes buscaba evidenciar cómo ellos pasan de tener nociones

de la investigación histórica a comprender las razones del método historiográfico, su relevancia sociopolítica y su capacidad de explicarlo ya fuera por reflexiones o ejemplificaciones.

En segundo lugar, se buscaba revisar el proceso de consulta de fuentes que aborden la violencia en Colombia y el periodo del conflicto armado interno. Así mismo, la evaluación tenía como propósito valorar la apropiación de los argumentos con los cuales se posicionan en la disciplina histórica, la historia local, la historia oral y la conformación de los archivos orales.

A continuación, se adjuntan para quienes deseen consultar en mayor detalle, los cuadros de respuestas con la valoración de los más de 180 ejercicios individuales y que están consignados en estos links online. El análisis de los ejercicios de evaluación se encuentra en el anexo 5.

<https://drive.google.com/drive/folders/1NIc3sBvrqeEtFQgDuiuvhzGM2k-DmFyY?usp=sharing>

Balance de fortalezas y dificultades de la actividad de evaluación.

Una primera reflexión que emerge tras el análisis del desarrollo de la actividad de evaluación n° 1 de los materiales que abordaban la metodología historiográfica (anexo 5), debates de la historia oral y la historia local en cada curso, es que en relación con el ejercicio diagnóstico, la mayoría de estudiantes de los grados noveno y décimo han tomado conciencia de su rol como potenciales investigadores en historia. Pues todos ellos poseen un saber acumulado en el marco de procesos sociohistóricos, la constante relación con referentes diversos de información y su capacidad innata de desarrollar acciones de pensamiento.

Sin embargo, es una tendencia en todos los cursos, la persistencia de confusiones conceptuales. Esto se debió quizá a que en la presentación de Power Point, alguna de las diapositivas no tenían afirmaciones lo suficientemente sintéticas y que a la vez rescataran el complejo de la metodología de la investigación histórica. Si bien era importante destacar un conjunto de elementos, tal vez se pudieron haber añadido mejores ejemplificaciones.

Lo anterior no desestima de manera alguna, el bagaje historiográfico que tienen los estudiantes de noveno y décimo, sobre varios de los procesos que conllevaron al periodo de la violencia y el conflicto armado en Colombia. Es importante resaltar en este punto que, dicho acumulado no solo lo han adquirido de la fundamentación en las clases de sociales, sino que también han hablado con testigos de estos acontecimientos y contrastan los relatos con otras versiones. Las respuestas tienen alto grado de elaboración y consulta que por supuesto, al ser revisados, no evidencian copias literales de otros sitios web o bibliográficos.

En relación, con el conocimiento del contexto de violencia en el municipio y la ausencia de sus memorias sociales en los libros de historia u otros entes institucionales, ellos han comprendido que el desarrollo de propuestas de conformación de archivos orales es una demanda sociopolítica que no puede esperar más tiempo. Los estudiantes de ambos grados reconocen que la metodología de la historia oral atiende a necesidades de reivindicación, al igual que respeta los temores, intimidad o demandas afectivas de los informantes.

3.6.3. Formación en la metodología de la historia oral

Semana 5 (del 21 al 26 de febrero de 2022). Desarrollo del taller ¿Cómo hacer una entrevista de historia oral?

La primera intervención presencial de la docente en formación y programada para la semana 5 (21 febrero al 26 de febrero) no fue posible desarrollarla como se había contemplado debido a algunas contingencias. La primera, es que todos los estudiantes del Colegio Trinidad Camacho Pinzón entraron en el proceso de elecciones de representantes estudiantiles, personero y contralores. Por otro lado, como se acercaba la conmemoración del día de la mujer, toda la institución desarrolló un cronograma de actividades de formación política y movilización. Por consiguiente, no se pudo hacer el taller con los estudiantes en el aula.

Sin embargo, de manera extraclase se llevó a cabo encuentros con los seis cursos y en tiempos de media hora aproximadamente; se comentó a los estudiantes de los grados novenos y décimos que, a pesar de ese escenario, no era pertinente prescindir del desarrollo del taller. La primera razón, es que necesitaban apropiarse de la metodología de la historia oral para el desarrollo del

simulacro que ya estaba próximo. Así mismo, se concluyó junto los alumnos de ambos cursos que, en las semanas siguientes las dinámicas iban a ser igual en tanto, el proceso electoral demandaba casi un mes, al igual que se iba a desarrollar la semana de la democracia.

En esa medida, se llegó al acuerdo de que lo más pertinente era desarrollar los talleres de manera grupal, pero en modalidad extraclase y entregarlos (anexo 6). Si bien, la mayoría de los espacios durante la semana se enfocaron en la organización del proceso electoral y demás actividades, se destacan buenos escenarios de diálogo (en sala de profesores o descanso) con todos los grupos de trabajo que mostraron disposición y que aspiraban a tener un buen desempeño en sus trabajos. Surgían constantes preguntas sobre el taller, se trataron de plantear alternativas relacionadas con el perfilamiento de potenciales entrevistados, el diligenciamiento de perfil para el ejercicio de simulacro y aclaraciones que hacía la docente en cuanto, cómo poder desarrollar el simulacro de entrevista de historia oral.

De esa manera, los estudiantes en el trasegar de los días siguientes hicieron la entrega de los talleres (ver más fotografías de los talleres en los anexos 9 y 10). Todos los puntos solicitados fueron concluidos y evaluados en el transcurso de esa semana.

Para quienes deseen consultar, la totalidad de talleres y formatos de perfil, ir a los siguientes links.

<https://drive.google.com/drive/folders/1B5ydwTYiLu9QxMsj-umokVG0xuRndvbR?usp=sharing>

<https://drive.google.com/drive/folders/1L964MfQo77gPHughG9C55lk4I155xzNT?usp=sharing>

• Contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entienden ustedes por vida cotidiana?
 Rta: Es a la que nos acostumbramos hacer normalmente, es todo lo que hacemos todos los días en nuestra vida.

2. ¿Qué entienden ustedes por lo vivido?
 Rta: Es lo que hemos hecho con nuestras familias, amigos, es decir, lo que hicimos en el pasado sea bueno o sea malo, sea triste o no. Son esos recuerdos que tenemos y nadie nos lo podrá quitar.

3. Escribir en este punto la persona que van a entrevistar.
 Rta: ...

4. ¿Qué significa que la entrevista no debe ser un interrogatorio sino un monólogo guiado?
 Rta: Por que la vida personal no tiene que ser tomada para una entrevista. Además por que el entrevistado va a sentirse incomodo, y raro.

5. ¿Por que consideran que la entrevista no dure más de dos horas?
 Rta: Porque el entrevistado se sentirá incomodo, se va a cansar o se aburre, perderá el interés.

6. Escriban 10 consejos que según la lectura deben tener en cuenta para una "buena" entrevista.
 Rta: ...

1. Realizar una correcta elección de la fuente, es decir del informante que debe ser representativo.
2. Desarrollar una intensa y seria preparación previa sobre la temática a investigar.
3. Contar con hipótesis de trabajo claras.
4. Tener presentes los temas que no pueden dejar de ser abordados ...

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES. PROYECTO "HISTORIA SOCIAL DE BARBOSA"

COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN CITE-SANTANDER
 RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN No. 12478 DE 28 OCTUBRE DE 2002 Y
 RENOVADA CON RESOLUCIÓN No. 03578 DEL 3 DE JUNIO DE 2020
 REGISTRO SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE SANTANDER No. 279
 CODIGO DANE 268077000235
 NIT 804000130-6

PERFIL DE LAS PERSONAS A ENTREVISTAR

NOMBRES Y APELLIDOS		EDAD	FECHA DE NACIMIENTO
Velez-S...		13 años	10-12-2008
LUGAR DE NACIMIENTO	C.C. Y LUGAR DE EMPLEO	TELÉFONO	
Velez-S...			
DIRECCIÓN	ESTRATO	ZONAS URBANA O RURAL	ESTADO CIVIL
	2	Urbana	Soltero
¿CÓMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?	¿EN QUE AÑO APROXIMADAMENTE ABRIÓ A BARBOSA?		
Padres, hermano, tías	2008		
¿CON CUAL RELIGIÓN O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?	¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?	
Católico	Liberal	liberales	
¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?	¿QUE GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN SU CASILL?		
No	Paracos - Guerrilla		
¿CUAL ES (O FUE) SU OCUPACIÓN O PROFESIÓN?	¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCUELA ABANDÓ USTED?		
Futbolista	Actualmente q2		
OBSERVACIONES: (PARA TENER EN CUENTA EN LA ENTREVISTA)			
Ser concreto.			

Ilustración 11: Fotografías al desarrollo del taller de historia oral (Estudiantes de noveno y décimo, 2022). Ver más imágenes en los anexos 9 y 10 o en los links presentados anteriormente.

Balace de fortalezas y dificultades en el desarrollo del taller de historia oral

El desarrollo de esta actividad, pese a las circunstancias del ámbito escolar en la semana 5 (21 de febrero al 26 de febrero) y las cuales no permitieron hacer un abordaje en aula de la metodología de la historia oral, no fueron obstáculo para que los estudiantes realizaran el ejercicio de manera autónoma; el compromiso académico inherente que antecede a la actividad fue un canal de posibilidad.

En lo que respecta al desarrollo que tuvieron los estudiantes de noveno (1, 2, y 3) y décimo (1,2 y 3) del taller, (anexo 7) se identificaron un conjunto de tendencias generales como factores diferenciados.

Las tendencias generales estuvieron asociadas a la buena recepción del taller diseñado para fundamentar a los estudiantes en la metodología de la historia oral. Pues el acompañamiento

extraclase, las preguntas planteadas y la lectura sugerida (anexo 6), concisa y nada técnica, no solo posibilitó una apropiación de ideas principales del texto, sino que también permitió a los estudiantes desde ejemplos, reflexiones y problematizaciones propias, plantear diversas propuestas para integrar a la entrevista de la historia oral.

De esta misma lectura, los estudiantes concluyeron por sí mismos, que en el marco del diálogo cotidiano hay una riqueza de memoria, tradiciones y posturas; por ende, la metodología de la entrevista de la historia oral les permite comprender a partir del medio el proceso de la investigación científico social.

Si bien, los anteriores hallazgos dan cuenta de la pertinencia didáctica del taller en ámbitos presenciales o extraclase, resulta importante visibilizar las apropiaciones de los saberes y discusiones concretas de la disciplina histórica; pues también, en el contexto de implementación de los proyectos de investigación escolar, el conocimiento historiográfico plantea un conjunto de reflexiones teóricas que dotan de coherencia y argumentos a diferentes perspectivas de investigación.

En la mayoría de las respuestas (anexo 7 y 9), se encontró que los estudiantes logran tener una mayor comprensión de los debates de las corrientes historiográficas como la historia social, la historia cultural y los estudios de la memoria a partir del sentido, la necesidad y pertinencia de la historia oral. Los estudiantes plantean la relación entre factores de la cotidianidad desestimados por el relato oficial y la potencialidad científica de nuevos problemas de investigación en las Ciencias Sociales. En esa misma reflexión, particularmente los estudiantes de grado noveno, consideran que la historia transversaliza toda experiencia humana y orientan su propuesta a un diálogo interdisciplinar.

Más allá de estas tendencias valoradas como positivas, emergió en el desarrollo del taller la tensión principal del trabajo con fuentes orales en el aula, las dinámicas sociopolíticas que anteceden e incluso hacen viable o no este tipo de iniciativas. En resumen, se presentaron situaciones que no permitieron a los estudiantes inicialmente, perfilar informantes como ellos hubieran querido.

En los grados novenos y décimos, al menos el 50% de cada uno de los cursos manifestó tener dificultades para perfilar a sus informantes. No obstante, hay elementos diferenciados de esta tensión para cada curso. En lo que respecta a la experiencia de los novenos, sus dificultades estaban relacionadas con las condiciones físicas de la población de la tercera edad. Estos cursos trabajarían con testigos del periodo de la violencia. Esto implica que los informantes tienen entre 70 a 90 años; varios de ellos muy enfermos, en condición de senilidad e incluso muertos. Pese la iniciativa de los estudiantes, estas condiciones desde un principio si limitaron la búsqueda.

La experiencia de los grados décimos, si bien no se vio afectada por condiciones biológicas de los informantes, si fueron limitantes los aspectos psicológicos. Hay que decir que, aunque en los novenos un 50% de los grupos no tenían a quién entrevistar, en los cursos de décimo el porcentaje fue más alto, por lo menos un 70%. El tener que buscar víctimas del conflicto, era un factor de mayor dificultad; pues pese al hecho de que los afectados eran personas jóvenes y que viven en el municipio de Barbosa, el temor a recordar hechos victimizantes con ajenos a sus familias y la suspicacia generada por mecanismos de persecución, fueron los obstáculos.

Pese el perfilamiento de estas dificultades, como principales tensiones del desarrollo del proyecto, es importante destacar que tanto en noveno como en décimo todos los estudiantes comentaron a sus vecinos, familiares e incluso periodistas de canales alternativos para que contribuyeran en el proyecto. Así mismo, los contactos institucionales de varios profesores y agentes administrativos del colegio, era una alternativa para minimizar el problema referido a encontrar informantes.

Otra tendencia, es la relacionada con el punto del taller que consistía en el diligenciamiento de un perfil del entrevistado (rol que jugó el estudiante). Pues en el transcurso de la semana, los estudiantes manifestaron una actitud un asombro general por el hecho de que menores de edad ya sean partícipes de gestiones jurídicas. Ellos resaltaron, que nunca se les concede autoridad ni rol relevante en estos procesos y su acercamiento con la técnica archivística los acercó a ello.

Semanas 6, 7 y 8 (del 28 de febrero al 26 de marzo de 2022). Desarrollo del simulacro de entrevista de historia oral.

En el transcurso de la semana 5 (21 al 26 de febrero de 2022) se había comentado por igual a los estudiantes en los espacios alternos, que en la semana 6 (del 28 de febrero al 5 de marzo), en grupos de tres, individual o en parejas, llevarían a cabo el ejercicio de simulacro de las entrevistas de historia oral. Esta actividad consistiría en hacer un juego de roles, en el cual los estudiantes asumirían el rol de entrevistadores y entrevistados y seguían pautas de una guía de preguntas orientadoras (anexo 8). Las condiciones eran grabarlo en un audio y entregarlo por correo electrónico posteriormente en aquella semana, para dar calificación y retroalimentación.

No obstante, el desarrollo de esta actividad no fue posible en esa fecha (semana 6) debido a que justo el colegio se centraría en las actividades de conmemoración del día de la mujer y las elecciones. En comunicación virtual con el profesor Diego y algunos estudiantes desde su propia iniciativa, la docente en formación fue informada de que tal vez lo más pertinente era aplazar el ejercicio dos semanas. Entonces, en la semana 6 (del 28 al 5 de marzo) y la semana 7 (7 al 12 de marzo) no se llevó a cabo la actividad. Sin embargo, el desarrollo del juego de roles y la entrega del ejercicio se dio en la semana no 8 (14 de marzo al 18 de marzo).

Respecto a los productos, simulacros desarrollados por los estudiantes, se comenta: noveno uno entregó 3, noveno dos 8 y noveno tres 8. Décimo uno entregó 7 simulacros, décimo dos entregó 7 y décimo tres entregó 6. Esto ocurrió por medio virtual.

No obstante, en correspondencia a la demanda tanto de los estudiantes y directivas del Colegio Trinidad Camacho Pinzón de respeto a la intimidad de las personas (artículo 15, constitución), derechos de propiedad intelectual (Decreto 460 de 1995) y que son directrices contempladas en el marco legal del presente trabajo de investigación, no se adjuntan anexos digitales de los audios. Así mismo, para quienes deseen consultar a mayor detalle los procesos de retroalimentación de cada uno de los ejercicios de simulacro, se adjuntan los links de consulta. Este análisis igualmente esta en el anexo 11.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ztV1D0XG1OYBOZjPX0Z_9CF4B-AbCX2A/edit?usp=sharing&ouid=114299084875767191870&rt=sharing&sd=true

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1w-uaT1rBnONNZvwQAGNjv52Mtguz16o_/edit?usp=sharing&ouid=114299084875767191870&rt=sharing&sd=true

Balance de fortalezas y debilidades de la actividad, simulacros de historia oral

El desarrollo del taller de fundamentación en la metodología de la historia oral, evidenció en el análisis posterior (anexos 11 y 12) un conjunto de dinámicas que antecedieron a los desempeños de los 6 cursos y que pueden ser valoradas como positivas o limitantes.

El diseño de un documento orientador (anexo 8), como el acompañamiento de la docente en esta primera semana de trabajo presencial en el colegio, claro que permitió conocer y resolver un amplio conjunto de preguntas con alto nivel de elaboración y que consideró todas las situaciones en los momentos de desarrollo de la entrevista de historia oral.

En esta dinámica de desarrollo de la actividad, hay que destacar que por lo menos un 80% de cada uno de los 6 cursos cumplió a cabalidad con lo que se requería. No obstante, el 20 % restante de cada aula, tuvieron un desempeño regular o incluso nulo debido a problemas de distancia entre integrantes de los grupos, falta de acceso a herramientas tecnológicas y las obligaciones laborales que varios estudiantes han adquirido a su edad (14-17 años); esto fue posible identificarlo por la comunicación que se tuvo por vía correo. Puede afirmarse que hay casos en los que el trabajo extraclase no fue un factor de oportunidad.

Respecto a cómo apropiaron la metodología de la historia oral en la práctica, se identificó que el conjunto de pautas sugeridas en las guías no solo permitió que los estudiantes tuvieran preguntas y una estructura de conversación, también generó en las personas que asumieron el rol de entrevistados, seguridad para hablar de temas cotidianos en amplitud. Cabe añadir que, un

escenario de confianza surge en tanto, la mayoría de los grupos de trabajo eran amigos y conocían en gran profundidad las trayectorias de los informantes.

En el contenido de la mayoría de los audios de los simulacros, se encuentra que sin reserva algunos de los estudiantes entrevistados comentaron con gran detalle experiencias traumáticas, nostálgicas, felices, idealistas y realistas. Esto mismo, ayudó a descubrir que el desarrollo del diálogo entre estudiantes es una estrategia didáctica para la formación política. Pues se conoce en mayor medida, las razones de los accionares y diferentes motivaciones de los estudiantes.

También este ejercicio propició en la mayoría de los grupos, la sofisticación de habilidades comunicativas, como escucha, retroalimentación a partir del habla y concentración conforme la información suministrada por los entrevistados. Así mismo, estos desarrollos contribuyen al desarrollo de habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas.

Sin embargo ¿Qué se notó en los trabajos que evidenciaron mayor dificultad?

En primer lugar, en la parte introductoria de los simulacros afloraron nervios y actitudes tímidas, debido a que estaban siendo grabados o que no todos tenían las mismas habilidades de expresión oral. Fue una tendencia tanto en los grados novenos y décimos que se ceñían a la guía de preguntas sin integrar elementos nuevos; esto en algunos casos influyó en la duración de la entrevista y por tanto, la incipiente información recolectada. Pero, de igual forma hay que destacar que no siempre el temor hizo presencia absoluta, pues en la medida que se comentaban aspectos interesantes para los estudiantes, dejaron de un lado el formalismo y fueron más espontáneos, sin perder el hilo conductor de la conversación.

Un factor que permitió tener mayor empoderamiento en el simulacro de la entrevista de historia oral, fue que trajeron saberes adquiridos a partir de la lectura de fuentes y los problematizaron a la luz de las nuevas informaciones que se obtenían. Así mismo, no se puede desestimar que el juego de roles propuesto, estimuló la creatividad de ciertos grupos. En los cursos 9-1 y 9-3 especialmente, actuaban situaciones que podían ocurrir; peleas, expresiones de dolor y seriedad

del informante. Esto fue un aprendizaje que se llevaría al escenario de trabajo con los informantes.

Cuando se habla de creatividad también se puede hacer referencia a casos en los que los grupos de estudiantes (9-3 y 10-3) no quisieron hacer el simulacro entre compañeros y si con sus padres. Si bien, no era la instrucción inicial, se identificó que los estudiantes obtuvieron información significativa y un espacio de intercambios de saberes intergeneracionales. Así mismo, el realizar los simulacros por plataformas virtuales, si bien supuso algunos fallos técnicos, fue una alternativa para desarrollar la actividad. Esto ocurrió en 9-1 y 10-2.

Todo este desarrollo didáctico en los 6 cursos, contribuyó a una mayor apropiación del método historiográfico. El contraste entre información que subyacía en los simulacros y todo lo que los estudiantes han leído sobre temas de política, historia, sociales, entre otros conocimientos, les permitieron reconstruir procesos desde varias perspectivas. Por otro lado, todos los simulacros hacían evidente que los alumnos se aproximaban a categorías de la investigación histórica como cambio, tiempo histórico y empatía. Por último, en el abordaje práctico de la metodología historiográfica, los ejercicios de simulacro, pese a ser un ensayo, fueron a la vez un intercambio de saberes muy nutrido, pues lo que se socializaban entre estudiantes eran dinámicas no solo del municipio, sino también de otras zonas del país y al igual que la perspectiva de diferentes actores históricos.

La anterior reflexión del ejercicio de simulacro lleva a caracterizar el escenario sociopolítico donde tiene lugar la implementación de la propuesta pedagógica. En todos los simulacros entregados, los estudiantes afirmaron ellos mismos haber escuchado sobre dinámicas de confrontación armada o haberlas vivido. Estudiantes y sus familiares en condiciones de migrantes, hijos de cocaleros, familiares de guerrilleros y fuerzas militares, víctimas de violación, entre otros. Por tal razón, es importante señalar que en Barbosa hay potenciales informantes para el desarrollo de estas investigaciones, en tanto la cercanía entre estudiantes y escenarios de violencia.

En conclusión, se descubre que la tradición oral es una estrategia didáctica para hallar potenciales informantes.

Ligado a la reflexión precedente, los estudiantes de todos los 6 cursos comenzaron a sentir mayor credibilidad hacia el proyecto. Aunque en Barbosa, los repertorios bélicos no han sido tan evidentes, este municipio al brindar sentimientos de solidaridad, confianza y respaldo económico, también se convierte en un escenario de mayores garantías para el proyecto de investigación con fuentes orales, que profundizan en experiencias del periodo de la violencia y el conflicto armado en Colombia. Por supuesto, esto no desdibuja en el largo plazo los temores de víctimas o testigos de los hechos, sus miedos a denunciar o hablar, pues pesa aún el rol de los mecanismos de impunidad, persecución y estigmatización.

Semana 9 (del 21 al 26 de marzo de 2022). Seguimiento al contacto con el informante y diligenciamiento de documentos.

Para la semana número 9 (21 al 25 de marzo), se contemplaba que los estudiantes de los grados novenos y décimos hubieran desarrollado las entrevistas de historia oral, las entregarían por vía virtual y la docente en formación tendría intervención para abordar en el aula cómo hacer la transcripción. Sin embargo, esto no fue posible debido a varias contingencias. En primer lugar, el proceso electoral en el colegio, la conmemoración del día internacional de la mujer y el desarrollo de la semana de la democracia, retrasaron las actividades 3 semanas. En segundo lugar, el desarrollo de los talleres de historia oral y lo dialogado personalmente con los estudiantes, permitió concluir que había gran grado de dificultad en la mayoría de grupos para conseguir el informante para el desarrollo de la actividad.

En correspondencia con la situación, la docente en formación decidió que no era posible la sesión para abordar el tema de la transcripción, en cuanto no estaban las entrevistas. En esa medida, la próxima intervención presencial se daría la semana siguiente, semana 10, pero para introducir a los estudiantes a los debates que refieren al rol sociopolítico de la archivística y los conceptos básicos, pues este tema pese estar planeado para un escenario más adelante, si se podía empezar a tratar con los estudiantes y además, era importante dar un poco más de tiempo para conseguir los informantes, perfilarlos y garantizar las entrevistas.

3.6.4. Fase 4: Fundamentación en archivística y tratamiento de la información.

Semana 10 (del 28 de marzo al 2 de abril de 2022). Introducción teórica y práctica a la metodología de la clasificación documental. Primera sesión.

Después de las dificultades para desarrollar las sesiones de clase como correspondían, en la semana 10 (del 28 de marzo al 1 de abril) fue posible desarrollar el segundo encuentro presencial con los estudiantes de los grados novenos y décimos. En estos espacios se llevaría a cabo la fundamentación en la metodología archivística y debates emergentes al respecto.

Para ello se les había informado a los estudiantes de manera virtual, que para la primera sesión de clase deberían traer el desarrollo de un taller en casa. Los puntos eran:

1. Traer fotografías, documentos o diplomas de sus casas que sean importantes
2. Luego responder de dónde vienen las fotos ¿De una casa, negocio u otra institución?
3. Hacer una descripción de esos documentos

Cuando la docente llegó al aula, la tendencia absoluta respecto el desarrollo de este taller en casa, es que por lo menos el 90% de los cursos no habían realizado el taller y lo único que habían hecho fue traer las fotografías; varios afirmaron entender que esos puntos eran para desarrollar en clase.

Otro aspecto, de estos momentos iniciales de las sesiones presenciales, es que pese haber tenido contactos efímeros con los estudiantes en semanas pasadas, hubo un cambio de actitud al saber que la docente en formación sería la encargada durante toda la semana. En ese sentido, el profesor Diego la presentó de manera más detallada, les explicó su rol en el proyecto, de dónde venía y por ende señaló la importancia de la disciplina y la buena disposición para las actividades.

Entonces, 6 cursos en total, pero 6 contextos diferentes, son menester describirlos en estas líneas y posteriormente se detallará las dinámicas a nivel general que se desarrollaron en esta primera sesión de la semana.

Grados novenos: noveno 1 al igual que noveno 2, son grupos que se destacaron por la alegría, una curiosidad constante, sentidos de compañerismo a lo largo de todas las actividades. No obstante, en lo que refiere a sus procesos de atención, estos no son potencializados en el marco de explicaciones puramente teóricas; sus capacidades de escucha se activaron a partir de ejercicios prácticos o evocación de ejemplos cotidianos. Noveno 3, se puede caracterizar como un grupo en un momento inicial como desinteresado, no ponían la suficiente atención y ello en materia de disciplina obligó en reiteradas ocasiones a enunciaciones más firmes. Sin embargo, sus debates y críticas permitieron pensar en diversas implicaciones sociopolíticas del proyecto. Por último, en los tres novenos se identificó mayor apropiación de conceptos en la práctica más que en la repetición literal.

Grados décimos: en los tres cursos, se identificó que hubo un mayor nivel de abstracción de los conceptos, al igual que una mayor comprensión de un discurso analógico; claro que esto no significó dejar de lado los momentos de desarrollo práctico. En materia actitudinal, décimo 1 se destacó por su respeto y organización, décimo dos por su alegría y supervisión constante del proyecto y décimo tres por su tolerancia y buena disposición, en sesiones de menor duración.

Entonces, en cada una de las sesiones, la docente procedió a presentarse, a contextualizar el proyecto y en esa medida responder a diversas inquietudes, críticas y propuestas. En este momento de apertura de las sesiones, emergían preguntas relacionadas con el cómo dar solución a los ejercicios de entrevista oral, dudas respecto el taller que se desarrollaría en clase, acuerdos en materia de notas y la pertinencia de las actividades previas. Pese a que los tiempos eran cortos debido a que cada sesión duraba solo una hora, de manera muy puntual y ordenada se abordaron estas cuestiones.

En los grados noveno 1 y 2, por ejemplo, los estudiantes hablaron de propuestas para la descripción de sus fotos, al igual que tenían curiosidad por saber cómo se relacionan la descripción de simples fotos familiares con las investigaciones históricas.

En noveno 3, solo se dieron aclaraciones, pero no hubo mayores preguntas.

En décimo uno, dos y tres, los estudiantes demandaron en el marco del respeto, una mayor contextualización de la coherencia de actividades desarrolladas hasta ahora, se comentaron criterios evaluativos y diversas contingencias que se habían presentado en el perfilamiento del contacto para la entrevista.

Luego de ese momento introductorio e independientemente de que no desarrollaron el taller de manera autónoma, la docente comenzó por preguntar ¿Por qué guardaban elementos o documentos en sus casas? Las respuestas, daban cuenta de criterios de significación, evocación, control y organización. Esta pregunta inicial buscaba que los estudiantes, a partir de sus experiencias de preservación y organización previas, reflexionaran que cada ser humano documenta sus memorias a lo largo de su vida y por tanto, son cada uno potenciales gestores de las fuentes históricas.

En ese hilo argumentativo, se pregunta entonces ¿Por qué si las personas hacen esas labores, no se les considera archivistas? Desconocimiento, desinterés, falta de garantías legales que los estudiantes percibían en estos ejercicios; respuestas que permitían problematizar con los estudiantes el sentido de la archivística en diversidad de contextos.

En la medida que la docente profundizaba conjunto las participaciones de la mayoría de los estudiantes en aquellos debates, también trató que ellos se sintieran capaces de poder desarrollar las metodologías básicas de los archivistas. Para ello se utilizó un discurso analógico que comparaba experiencias de jerarquización en el orden de las fuentes que hacían los archivistas y las personas que no son consideradas como tal.

En todos los cursos el ejercicio consistió en que, de manera colectiva en el tablero pusieran ejemplos de organización de la documentación y con criterios transversales a todos, como lugar de procedencia, quién lo guarda y en dónde se guarda. Esta sistematización colectiva, en poco tiempo, permitió concluir a todos los estudiantes que el método archivístico permite sintetizar diversas memorias sociales, colectivas e institucionales en un solo espacio.

El ejemplo del cual se valió la docente para explicar, es la jerarquía de ubicación de una foto familiar; entonces, el lugar más general, una casa, es el fondo. La habitación es una serie y el lugar más específico era la subserie.

En los tres grados novenos, los estudiantes empezaron a apropiarse del método archivístico a partir de ejercicios prácticos o de evocación de ejemplos sencillos antes que el diálogo total con el abordaje conceptual que propuso la docente. En ese sentido, se consideró que ya era el momento para desarrollar el taller que se tenía planteado; claro que con mayor nivel de elaboración.

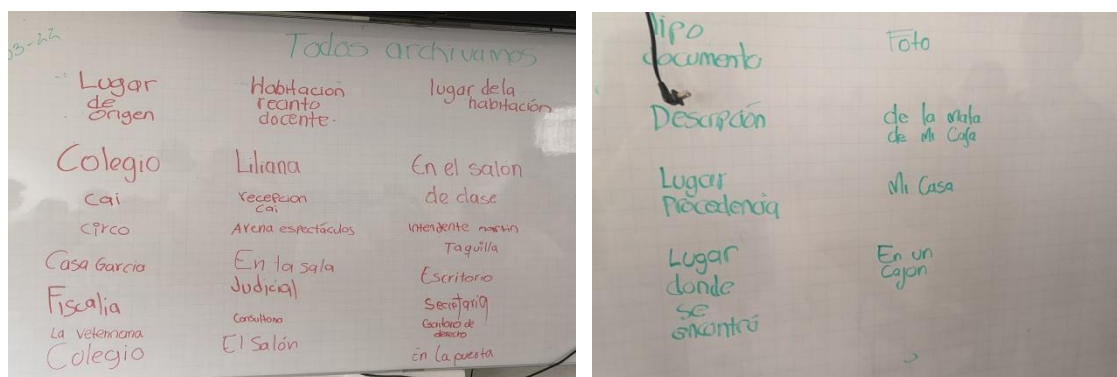


Ilustración 12: [Fotografías] taller colectivo de clasificación documental desarrollado por los estudiantes. Tomadas por Nazly Rivera, 2022.

Aquel ejercicio consistía en enumerar las fotos, describirlas cada una y jerarquizar la ubicación de las fuentes que habían traído; hay que destacar que en 9-1 y 9-3 comenzaron desde la primera sesión, lo cual en 9-2 no ocurrió, debido a que ellos tomaron el ejercicio práctico con más reserva y requirió más tiempo hacer el taller. La parte final de la actividad, era hacer una reflexión a conciencia del tema visto.

En lo que refiere a los grados décimos, su manera de apropiarse inicialmente fue un diálogo entre el discurso diseñado por la docente y las experiencias previas de organización de fuentes de los estudiantes. Hay que destacar particularmente de 10-2, que gracias a esa metodología de comprensión de conceptos a partir de la analogía, les permitía identificar categorías como serie, subserie, fondo, además de la diferencia entre las etapas de la organización archivística, clasificación y ordenación. Por supuesto, en los tres cursos décimos, no se omitió el ejercicio de ejemplificación, solo se tuvo un poco de espera para dar desarrollo al taller propuesto, pues los alumnos consideraban que la fundamentación posibilitaba un mejor desempeño.

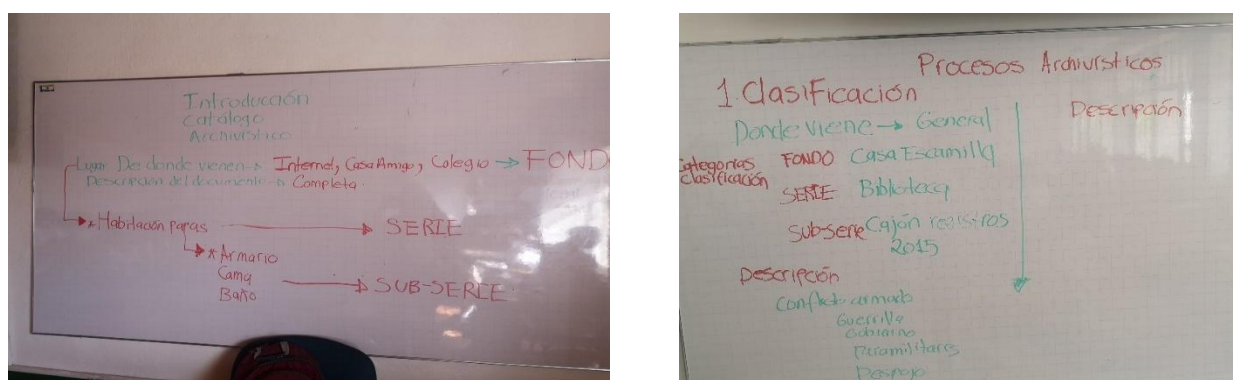


Ilustración 13: [Fotografías] Abordajes de los conceptos de clasificación documental a partir de ejemplos. Tomadas por Nazly Rivera, 2022.

A continuación, se adjunta el link de consulta a los seis diarios que describen el desarrollo de la primera sesión en cada uno de los cursos. Los tres cursos novenos y los tres cursos décimos.

<https://docs.google.com/document/d/18cj4CCtIkCt29-SBsd44eEDBoyFtWsYZ6Om5ShNVsX4/edit?usp=sharing>

Balance de la primera sesión de la actividad. Introducción a la metodología de la clasificación documental.

El ejercicio de análisis de esta sesión (anexo 13) permite identificar en primer lugar, que la propuesta de un taller breve de descripción y clasificación de las fotos en casa, para luego poder hacer un ejercicio de apropiación teórico y práctico más extendido en el aula, no se consideró del todo pertinente. Los desarrollos individuales no hubieran adquirido sentido si estaban aislados de

la socialización colectiva; esta estrategia fue pertinente para abordar el método de sistematización de las fuentes, al igual que la orientación discursiva de la docente.

Pese esta primera crítica, es importante destacar que fue pertinente explicar a los estudiantes de los seis cursos, que son sujetos con características de los gestores documentales a partir de la evocación de sus procesos cotidianos de registro, descripciones de la memoria, organización de sus cosas. Así mismo, el que pudieran exponer diversos ejemplos de manera colectiva en el aula de clases le permitió generar a la docente en formación durante su intervención una estrategia de sistematización de las experiencias de todos los alumnos con labores de clasificación cotidiana; ello plasmado en un esquema de representación visual, que hizo más fácil que apropiaran las técnicas iniciales de valoración de vasta información.

Esta primera virtud de la intervención de la docente, tampoco puede dejar invisibilizadas algunas preocupaciones y tensiones de carácter sociopolítico. Por ejemplo, en todos los cursos, pese comportamientos en su mayoría respetuosos, se identifica una inicial actitud de recelo por abordar aspectos de la archivística en la materia de Ciencias Sociales. Lo anterior hace manifiesto que a la ciudadanía en su mayoría se le ha desvinculado de su rol en los procesos de documentación de la memoria histórica, colectiva y social y por ende, estas labores se conceden exclusivamente a comunidades especializadas en la técnica de gestión documental.

Gracias a un discurso basado principalmente en la comparación, los estudiantes demostraron progresivamente tener mayor interés en los debates de la archivística, sus técnicas básicas y lo más importante, como una apropiación desde una experiencia de aprendizaje significativo, propició un ambiente de propuestas para la conformación del archivo escolar de historia oral del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

Otro aspecto que emerge en el análisis (anexo 13), son las dinámicas de clase heterogéneas. Por ejemplo, en lo que refiere a los grados novenos, resultó en un principio difícil que atendieran a los esquemas planteados en el tablero; en esa medida, la docente identificó que los estudiantes estaban más atentos a empezar a describir sus materiales, a exponer muchas experiencias antes que tomar apuntes o desafortunadamente en algunos casos no generaba interés. Por consiguiente,

era pertinente posibilitarles incluso desde la primera sesión, comenzar el taller práctico para entender los conceptos de fondo, serie, subserie y descripción.

Por supuesto, al estar más enfocados en la práctica que en las explicaciones teóricas, las preguntas empezaron a surgir, pero al entablar diversos canales de diálogo con cada grupo, fue posible profundizar más en el sentido del que hacer archivístico en diversas áreas del conocimiento, para este caso las Ciencias Sociales. Temas que se propusieron conjuntamente entre los estudiantes y la docente fueron, como describen los investigadores a partir de cosas simples, la importancia de los procesos administrativos en investigación, anécdotas que evocaban las fotos, problemas para estructurar argumentos y preguntas asociadas a las posibilidades de clasificación documental en espacios virtuales, físicos o mixtos.

En los cursos de décimo, pese que no se dejaría de lado el desarrollo práctico, ellos analizaron a partir de la lectura de los puntos del taller que no habían realizado, que para poder dar desarrollo al ejercicio, esto implicaba escuchar con atención los abordajes conceptuales por medio de la comparación. Esta dinámica en los tres grados décimos ayudó a la docente a notar que la mayoría habían consultado sobre temas de gestión documental. Pero igualmente los estudiantes no podían hallar un sentido en el marco del proyecto. De esa forma acercarlos a ejemplos de cómo organizan sus memorias personales y cómo éstas en mayor cantidad en el aula, requieren de etapas para poder sistematizarlas y divulgarlas con criterios de pertinencia a diversas ciudadanías.

Lo anterior, para nada excluye las posibilidades de construcción de conocimiento en el aula a partir del diálogo entre estudiantes y docente. Los estudiantes se sintieron con libertad de expresar sus dudas, propuestas o recuerdos emergentes. Los temas que se debatieron a raíz de las intervenciones fueron: el lugar de lo alternativo en el relato oficial, la tematización de las fuentes históricas, el desestímulo desde el Estado para este tipo de propuestas en la escuela y por supuesto las anécdotas de las fotos.

Una última reflexión, es que si bien la intención inicial era centrarse en conceptos y técnicas de la archivística, en esta sesión el considerable número de preguntas que tenían los estudiantes respecto el sentido y desarrollo en diferentes momentos del proyecto, hizo reflexionar a la

docente en formación que el desarrollo de la metodología archivística no solo son estándares de procesos de ejecución-gestión-resultado; pues el proyecto de constituir un archivo debería plantearse para el debate, que es una logística colectiva, donde interesan los roles de los otros y canales de diálogos para acciones más asertivas.

Segunda sesión de Introducción a la metodología de la clasificación documental

En la semana 10 (27 marzo al 1 de abril), la segunda parte (sesión) corresponde a la continuación de la fundamentación en técnicas básicas de clasificación archivística y debates al respecto. No obstante, estos espacios desarrollados conjuntamente entre la docente y estudiantes de los seis cursos, se orientaron más al desarrollo práctico; es decir, a realizar ejercicios de clasificación, descripción y valoración de fuentes documentales.

Si bien en 9-1 y 9-3, ya se había dado inicio al desarrollo del taller, por la cantidad de dudas que tenían los estudiantes, la docente consideró pertinente explicar una vez más el ejercicio, sus diferentes puntos y algunas reflexiones que no se alcanzaron a abordar en la sesión pasada. En lo que respecta a noveno dos, si bien ellos hicieron un ejercicio práctico en el tablero para ejemplificar, ellos no habían comenzado en forma esta actividad.

En lo que refiere a los tres cursos de décimo, a ellos se les explicó el taller hasta esa sesión; sin embargo, al ver que tenían curiosidad por saber el sentido de la actividad, fue necesario retomar algunos de los debates de la clase pasada.

Entonces, en los grados 9-1 y 9-3 la docente pidió que volvieran a conformar los grupos de la clase pasada y en los cuatro cursos restantes ella solicitó por primera vez que conformaran equipos de tres. En cada caso, se presentaron circunstancias que inicialmente no les permitían concentrarse, por ejemplo, entregar trabajos de otras materias, salidas temprano, preguntas constantes por los desarrollos del taller y presentación de excusas médicas. No obstante, para poder dar respuesta a todas sin generar mayor desorden, la indicación fue que una vez organizados los grupos, pusieran atención a cada una de las indicaciones.

En 9-1 y 9-3, donde había comenzado la actividad la sesión pasada, tanto con los otros cuatro cursos, la docente explicó que el taller consistía en primero, enumerar las fotografías que habían traído, describirlas desde la perspectiva que ellos plantearan, dar cuenta de la jerarquía de clasificación de estas mismas; para ello se retomó el ejemplo de una fotografía familiar que se guarda en una casa, que en esa casa habían habitaciones y en ellas muebles. En ese orden entonces la casa era el fondo, las habitaciones las series y los muebles las subseries.

Luego de esta parte, se comentó a los estudiantes que también tenían que hacer una reflexión grupal de lo que habían entendido del ejercicio, sus inquietudes y preguntas. Pese a esta inicial explicación y debido a debates como cuestionamientos al tema, la docente profundizó en las tensiones que anteceden a la labor archivística: la alta responsabilidad legal que tienen los gestores documentales, la persecución a la que han sido sometidos quienes quieren conformar archivos locales y la necesidad de tener orden para no solo ejercer control, sino también para divulgar adecuadamente los resultados de investigaciones históricas.

Por otro lado, para quienes no habían asistido a la sesión pasada (esto ocurrió en todos los cursos), la docente en formación consideró necesario hacer una explicación personalizada, para que pudieran entender la dinámica y el sentido del taller. Pese esta contingencia, algo que se valora como positivo es que los estudiantes preguntaron a sus compañeros y trajeron material y mostraron un buen nivel de atención.

Así mismo, en lo que respecta al resto de estudiantes, se les indicó también que para cualquier pregunta, ellos tendrían que alzar la mano y en orden la docente acudiría a responder; claro, sin dejar de lado quienes estaban recibiendo la explicación de los temas vistos en la sesión pasada. Hay que concluir respecto a ello, que eso implicó para la docente en formación un alto grado de concentración, al igual que le exigió ser concreta y clara en las intervenciones, pues solo era una hora de clase.

En todos los cursos entonces, la segunda sesión se caracterizó por un trabajo en grupos de a tres y en diálogo constante con la docente. Pese a que esta fue la dinámica general en los 6 cursos, hubo

aspectos que diferenciaron sus desarrollos; una misma dinámica, pero con procesos que no eran homogéneos.

Curso 9-1: los estudiantes, a partir las reflexiones iniciales sobre las implicaciones legales de trabajar con archivos orales, detallan experiencias de conocidos que han sido perseguidos por defender o reivindicar a las víctimas en Cimitarra, Barrancabermeja, Landázuri y Puente Nacional; se destacan que fueron por lo menos 7 intervenciones las que expusieron eso.

Dos grupos en particular, manifestaron que querían conocer archivos en Medellín y Bogotá, pues les parecería importante ver cómo desde la capital se historiza a los municipios y si dentro de aquellos espacios hay comunidades investigativas con alto sentido político como el que la docente en formación transmitió. Todos los grupos preguntaban la trazabilidad del proyecto; es decir, en qué va, qué hace falta y cómo podrían contribuir más.

Se identificó también que los estudiantes querían describir múltiples aspectos de las fotografías, pero tienen reservas por no poderlo asociar con temas de las Ciencias Sociales o bueno, eso es lo que ellos creían.

Curso 9-2: en este curso la mayoría de los grupos no tenían claro cómo hacer una descripción que fuera coherente con temas de Sociales o Historia. No obstante, la docente en formación comentaba a cada grupo que en las fotos hay diversidad de elementos ocultos, que solo era ponerlos en diálogo sus saberes académicos. Se identificó, que esto potencializa aptitudes investigativas como la curiosidad y el contraste. Pero, dentro de esa misma actitud se valoró que los estudiantes de otros grupos se desplazaban hasta donde la docente estaba para poner sumo cuidado y realizar reflexiones. Gracias a lo anterior, las descripciones de fotos como reflexiones tenían una narrativa sugerente.

Así mismo, se destacó que en los grupos todos sus integrantes trajeron diferentes tipos de fotos, y pese ser una buena cantidad, no dejaron nada de lado, por la simple razón de querer construir relatos más amplios e interesantes.

Curso 9-3: se mantenía un recelo hacia la actividad al no corresponderse con la rigurosidad de la academia. Por otro lado, era evidente la dificultad para hacer los ejercicios, pues no pusieron atención a la sesión pasada y fue necesario explicar en reiteradas ocasiones. También, la mayoría de las preguntas se asociaban más a cuestiones de notas o la trazabilidad del proyecto.

Curso 10-1: en el diálogo que sostuvo la docente en formación con cada grupo de trabajo, fue transversal el grado de autonomía para redactar posturas críticas, puesto que para ello no pidieron ayuda. Por otro lado, las interrogantes estuvieron más asociadas a preguntar por formas de hacer clasificación documental en espacios digitales como redes sociales o álbumes de los celulares; la mayoría trajo fotos de sus teléfonos.

Curso 10-2: se resaltó de este curso, que el ejercicio de descripción de fotografías sirvió para socializar experiencias a sus otros compañeros y reivindicar significados colectivos e individuales. Se recuerdan, fotos de matrimonios, de visitas a Bogotá, la elección de una receta de cocina y la socialización de la fotografía de un familiar de una estudiante cuando este militaba en la guerrilla de las FARC.

Por supuesto, en este curso también emergían dudas en cuanto cómo clasificar fuentes documentales que provenían de sitios digitales. Pues varios habían traído fotos del teléfono celular.

Curso 10-3: pese a que esta sesión fue de menos de una hora (45 minutos), se valoró la conciencia que tenían los estudiantes de esta situación y a partir de la distribución de roles dieron conclusión a cada punto del taller. Claro que, otro factor limitante, es que algunos profesores de otras materias tuvieron que pedir permiso a la docente en formación para dar instrucciones para el cierre de bimestre.

La mayoría de los grupos hicieron preguntas relacionadas con cómo mejorar en la entrevista de historia oral, puesto que en los simulacros ellos reconocieron sus errores; por supuesto, esto restó tiempo, pero no se les negó ese espacio de asesoría.

Los estudiantes de varios grupos tenían dudas de cómo hacer una descripción de fotografía pertinente según ellos, pues no hallaban vínculo entre Sociales, Historia y procesos archivísticos. Entonces, la docente en formación explicó con detalle que muchas cosas de las fotografías hablan del cambio en el tiempo, de las formas de hacer las cosas, de contextos y sujetos. En ese sentido, se comentó que ampliar en ello es importante para cualquier investigador social. Llamó la atención, qué estudiantes de otros grupos, venían del otro extremo del salón para escuchar las aclaraciones de la docente.

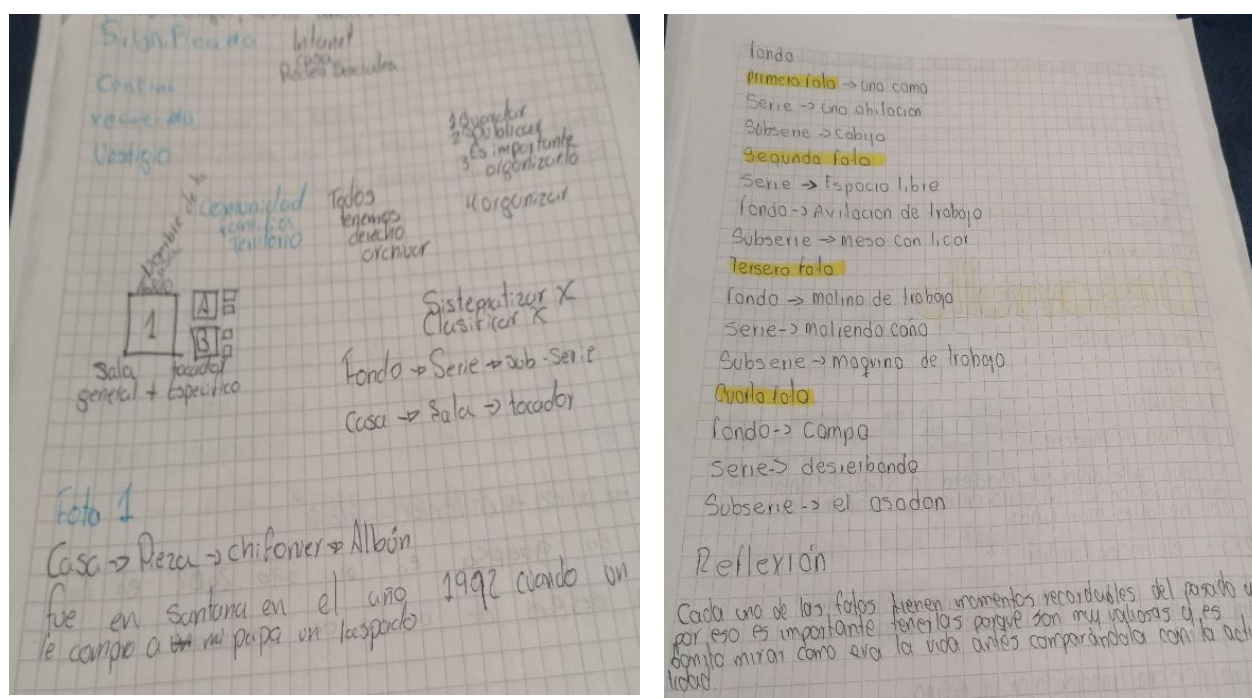


Ilustración 14: Talleres de clasificación documental elaborados por estudiantes de novenos. Fotografías tomadas por Nazly Rivera, 2022. Para más imágenes de otros talleres elaborados por los estudiantes ver anexo 13.

Se adjuntan links, con cada uno de los seis diarios de campo correspondientes a esta segunda sesión y de todos los talleres de los estudiantes. Las matrices de análisis que evidencian diferentes tensiones y potencialidades del ejercicio pueden consultarse en el anexo 15. Para fotografías de más talleres de clasificación elaborados por los estudiantes, también consultar el anexo 14.

https://docs.google.com/document/d/1iy1zSCDC3A0qDJSCs7G6rzuaA3_6oGOaAxdVwTsUKe0/edit?usp=sharing

https://drive.google.com/drive/folders/1K8XR2UUZKpMWqmXidbqkvSKQ_MFn-HcP?usp=sharing

Balance del taller práctico de clasificación documental

En la semana 10 (del 28 de marzo al 1 de abril) la segunda sesión de introducción a la conformación de un catálogo archivístico, tenía como objetivo trasladar las explicaciones teóricas y las cuales fueron apoyadas por un discurso comparativo a un escenario práctico que aproximara a la labor y técnicas iniciales de clasificación documental. En ese sentido, 9-1,9-2,9-3,10-1,10-2 y 10-3 desarrollaron ejercicios de descripción, clasificación y jerarquización de varios de sus documentos personales.

Pese a que la sesión N° 1 de esta actividad se abordó por medio de la evocación de experiencias cotidianas de organización de las memorias personales y familiares, en el momento de hacer un ejercicio práctico se hicieron visibles varias dificultades. La primera, es que pese tener claro los ejercicios de clasificación, seguían sin poder establecer un vínculo entre la recuperación de la memoria social diversa con la práctica archivística; pues en todos los cursos, se manifestó el interés en la actividad, pero se cuestionaba la coherencia de esta con la investigación en historia.

De frente a las prevenciones de los estudiantes, fue necesario retomar de manera breve algunos aspectos a partir de ejemplos. Pero lo más relevante fue problematizar con ellos como los mecanismos de control sobre el pasado, en el marco de los escenarios académicos e institucionales, se han encargado de desvincular a la ciudadanía de procesos de selección y preservación del diverso patrimonio cultural. De esa manera, los estudiantes empezaron a reflexionar sobre experiencias de conocidos que han sido perseguidos por hablar de temas de conflicto armado y concluyen que ellos como estudiantes de un Colegio con reconocimiento regional, y con profesores que están brindando un apoyo jurídico, logístico y didáctico, pueden asumirse de manera activa en la recuperación de las memorias sociales del conflicto sociopolítico en Barbosa y en Santander.

Pese a que el balance evaluativo de los talleres desarrollados por los grupos conformados demuestran ejercicios de clasificación creativos, narrativas con alto nivel de elaboración y reflexiones personales respecto el tema, todo ello no hubiera sido posible sin una retroalimentación constante por parte de la docente en formación. La mayor tensión del taller, fue que pese a que previamente se identificó que los estudiantes en su trasegar académico y cotidiano han obtenido mucho bagaje de hechos sociohistóricos y comprenden relaciones de causa-consecuencia, ellos no podían establecer un vínculo de las fotos con los contenidos aprendidos.

De esa manera, se preguntó a la docente en qué consistía una descripción y su funcionalidad en la investigación histórica. A cada grupo de estudiantes, se les propuso que el detalle en el marco de cualquier contexto adquiere mayor significado y genera narrativas que contribuyen a los debates historiográficos y a la gestión archivística en la definición de criterios más pertinentes de organización documental y que sean de utilidad para el acceso de la ciudadanía.

Una reflexión subyacente que hacen todos los estudiantes, luego de estos argumentos, es que para ellos la razón por la que los archivos parecen estar aislados de diversos intereses colectivos, sociales y comunitarios es por falta de un mayor diálogo entre saberes. Posterior a eso, en los ejercicios de valoración e interpretación de fuentes se rescata, cómo en todos los grupos se configuran narrativas colectivas y ello lleva a entender, que la posesión de los diferentes documentos es valiosa, cuando entre varios los dotan de múltiples significados.

Por otro lado, en lo que refiere a los ejercicios de clasificación de las fuentes, si bien se entendió una dinámica de jerarquización, los cursos décimos preguntaron constantemente no solo por la gestión del acervo documental en físico, sino también en medios digitales; esta discusión principalmente surge porque la mayoría de los alumnos tenían memorias valiosas consignadas en sus celulares o tablets. Entonces, fue relevante el acompañamiento de la docente en la aclaración de esas dudas y a la vez los estudiantes adquirieron mayor autonomía para desarrollar el ejercicio, pues en 10-1,10-2 y 10-3 no quisieron dejar de lado ninguna de las memorias que habían traído.

Resulta del contacto entre estudiantes y las fuentes, los diálogos llenos de empatía, las construcciones de nociones de cambio, tiempo histórico y curiosidad. Todos los estudiantes

afirmaron que lo más importante para ellos fue darle un lugar histórico a memorias que inicialmente no tenían relevancia alguna; eventos familiares, tristes, polémicos, divertidos o sorprendidos. En resumen, para los estudiantes es valioso el rol del archivista especializado, en tanto su contacto con fuentes potenciales para la investigación en historia le permite acercarse a procesos del pasado aún desconocidos.

La propuesta didáctica de esta segunda sesión, buscaba dar sentido en el ejercicio de la práctica a las problematizaciones planteadas en la primera sesión. Abordar los procesos de la archivística a partir de experiencias de organización, clasificación y preservación de los documentos personales, permitió comprender a los estudiantes que también pueden apropiarse de los procedimientos de gestión documental. No obstante, la reflexión no sería suficiente si no se les permitía tener ese escenario práctico, donde no solo pretendieron simular la técnica del archivista, sino también se acercaron a sus vínculos con las fuentes históricas (valoración, selección, contextualización de las mismas).

Semanas 11, 12 y 13 (del 28 de marzo al 30 de abril de 2022). Diligenciamiento de las autorizaciones legales para entrevistas y continuidad del proceso de perfilamiento de informantes.

En la semana N° 10, cuando la docente en formación estuvo presente todos los días, ya fuera en las clases o en la sala de profesores, también se dialogó con ella todo lo relacionado con el desarrollo de las entrevistas de historia oral. En primer lugar, la docente socializó las guías para la entrevista de historia oral (anexo 16), envió por vía virtual las retroalimentaciones de los simulacros de historia oral y también dio indicaciones precisas de cómo diligenciar los formatos legales para la realización de la entrevista de historia oral (anexo 17).

Es importante mencionar, que si bien en la semana 8 por medios virtuales los estudiantes habían comentado en mayoría sus problemas para conseguir el informante, en la semana 10 fueron varias cosas las que ya habían cambiado. La primera, es que entre integrantes de décimos y novenos se socializaron potenciales informantes a quienes no los tenían. También se destaca que aumentó la

afluencia de los estudiantes de los cursos novenos al ancianato de Barbosa y ello fue una medida exitosa, pues varias personas de la tercera edad mostraron disposición e interés de que escucharan sus historias.

A pesar de los avances comentados, hubo sugerencias a partir de estos mismos. Los estudiantes de grados décimos por ejemplo, comentaron que ellos tuvieron que entrar en más de un diálogo previo a la entrevista para generar confianza y que si bien tenían la seguridad de poder hacer el ejercicio, no consideraban que todos pudieran entregar al mismo tiempo. Hay que recordar que en estos cursos se estaba trabajando con víctimas del conflicto armado.

Respecto los grados novenos, la mayoría expresó tener a sus contactos ya asegurados; no obstante, demandaron de manera respetuosa, profundizar en cómo era la dinámica de la entrevista, pues reconocieron sus falencias en el simulacro y no querían repetirlas en el momento real de la entrevista. De esa manera, sin ningún inconveniente, independiente del espacio, descanso o sala de profesores, se socializaron las guías de preguntas orientadoras, que debían manifestar curiosidad por todo lo que decía el informante, tomar notas, retomar aspectos que no se profundizaran con una primera pregunta, el respeto y la adecuada marcación de la entrevista.

Cuando finalizó la semana 10, se llegó al acuerdo que en la semana 11 (4 de abril al 9 de abril), semana 12 (18 al 23 de abril) y la semana 13 (25 de abril al 29 de abril), ya era pertinente la realización de los ejercicios, diligenciamiento de formatos y entrega por vía virtual de los audios de las entrevistas. Se aclaró también, que este trabajo era nota para el segundo periodo y el no cumplimiento debía ser asumido. Los estudiantes no vieron problema en tanto consideraron que el trabajar en grupo y con todos los diálogos que han establecido con los informantes, no representaba dificultad en términos de tener a tiempo la actividad.

Después de la partida de la docente en formación, los estudiantes en el transcurso de todo el mes de abril (semanas 11,12 y 13), una vez concluida la etapa de perfilamiento y diálogo con los informantes, realizaron las entrevistas de historia oral y de manera progresiva ellos mismos realizaron la entrega de los documentos y los audios al correo electrónico institucional destinado

para ello. Cabe añadir que, la revisión de los ejercicios comenzó a partir de la semana número 15 y concluye en la semana 18 (es decir, todo el mes de mayo).

La mayoría de los estudiantes de los seis cursos lograron hacer las entregas a tiempo. Así mismo, se resalta que los procedimientos de almacenamiento, transferencia y organización fueron sencillos en primer lugar, porque limitantes que antes se veían en el proceso de tratamiento de las grabaciones de historia oral, como mantenimiento de cintas y la necesidad de la presencia física del gestor documental, para recibir y redirigir los materiales a espacios transitorios, han sido mitigadas por la sofisticación de los espacios virtuales como correos electrónicos y sus herramientas de almacenaje como Drive.

No obstante, en lo que respecta a los grupos que no habían podido entregar, los estudiantes informaron a la docente por correo que ocurrieron una serie de contingencias justificadas. Para quienes trabajarían con testigos del periodo de la violencia, varios de los informantes por su avanzada edad, estaban indispuestos físicamente o no recordaban lo suficiente y los audios no tenían mayor duración. En los pocos casos de los grados décimos, el problema estuvo más asociado a la disponibilidad de los informantes, pues venían incluso de otras regiones del país para participar en el proyecto. Por otro lado, en los casos de los décimos muchos informantes daban la entrevista, pero bajo la figura de anonimato y eso generó inseguridad en varios de los estudiantes. A raíz de estas situaciones, se consideró que sería posible ampliar los plazos.

Más allá de las bondades de la tecnología mencionadas anteriormente, hubo un aspecto problemático en lo que al tratamiento de la información se refiere (el ejercicio de transcripción). Es verdad que estaba pendiente un abordaje de cómo transcribir una entrevista de historia oral una vez ya estuviera realizada. Sin embargo, en el mes de abril, aunque la mayoría entregaron sus trabajos, la sesión presencial para abordar la transcripción, no fue viable dado que las celebraciones del día del idioma, del niño y de la tierra estaban acaparando más la atención de los estudiantes y aún faltaban por desarrollar en los cursos como seleccionar criterios para la ordenación archivística.

Al tener que tomar una decisión, se consideró junto con el profesor Diego que la transcripción podría postergarse para próximos bimestres y que la capacitación en archivos debería continuar su curso. Por otro lado, se estaba también de acuerdo con el hecho de que la transcripción es un proceso más largo, que en el marco de las semanas planteadas para todas las actividades, escuchar por lo menos para cada estudiante una hora de grabación y pasarla, restaría tiempo para el cumplimiento de otros compromisos académicos.

3.6.5. Fase 5: Fundamentación en sistemas de ordenación archivística y procesos de foliación

Semana 14 (2 de mayo al 7 de mayo de 2022). Sesiones de abordaje teórico-práctico de los sistemas de ordenación archivística y los procesos de foliación de unidades documentales.

En la semana número 14, se llevó a cabo el tercer espacio de intervención presencial de la docente en formación. La actividad que se desarrollaría durante esos días, era el abordaje con los estudiantes de los sistemas de ordenación archivística; estos se definen como heterogéneas tipologías de organización y que son afines a criterios de ordenación del contexto donde se lleven a cabo procesos de clasificación y organización documental (Jiménez, 2003). Además de estas explicaciones en sesiones de clase, en estas mismas se pretendía que cada uno de los seis cursos comenzaran a proponer pautas más pertinentes para constituir la estructura del fondo documental con fuentes orales.

Si bien, para este ejercicio se tenía previsto dos sesiones, en realidad solo se pudo tener una sesión con cada curso debido a varias circunstancias. En primer lugar, en la primera sesión de clase, si bien la docente si desarrolló el espacio de encuentro con cada curso, también consideró que en esta hora era importante realizar una retroalimentación general del desarrollo de los talleres de introducción a la archivística y un recuento de las principales conclusiones a las que se había llegado.

Por otro lado, en aquel momento también la docente comentó lo que venía en semanas posteriores para el proyecto, aclaró las notas que se iban a sacar del proyecto para el segundo

bimestre académico, claridades en cuanto cómo diligenciar los documentos para la entrevista de historia oral y lo que más demandó tiempo, los inconvenientes de varios grupos para poder tener contacto con los entrevistados confirmados previamente. Esto ocurrió principalmente en 9-1.

Otras dificultades que también restaron una sesión de esa semana fueron, problemas de disciplina en 10-2, pues para evitar que algunos entraran en un conflicto verbal, como docente correspondió dar conclusión a la disputa y seguir el conducto regular con la coordinación de convivencia. También, la disminución de tiempo para grado décimo 3, pues las actividades de dirección de curso no se podían omitir.

En la segunda sesión de clase programada, la docente comenzó en forma la explicación sobre los sistemas de ordenación archivística y la pertinencia de este tema para poder conformar el fondo documental escolar con fuentes orales. Este abordaje estuvo basado en la guía de ordenación documental del Archivo General de la Nación (Jiménez, 2003). No obstante, en vista de que no era pertinente hacer una repetición literal de aquella cartilla y que los estudiantes pudieran aproximarse a ello desde sus propios esquemas cognitivos, a continuación se describe cuál fue la traducción en manera de discurso que hizo la docente.

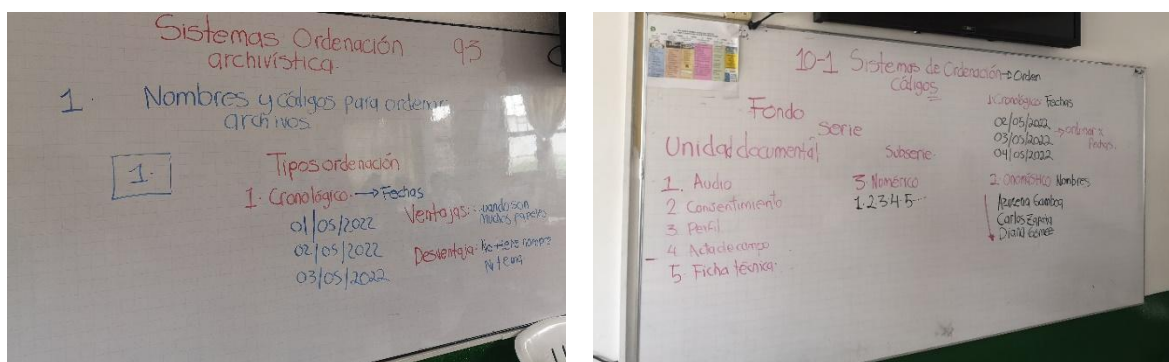


Ilustración 15: Apuntes en el tablero para abordar tipologías de ordenación archivística. Tomadas por Nazly Rivera, 2022.

Primero, se comentó que cada uno de los seres humanos durante el transcurso de su vida han aprendido, apropiado o creado por sí mismos pautas de organización para el control de sus acciones, elementos y espacios; en palabras más sencillas, todos han dado orden a partir de unos criterios específicos como nombre, apellido, número, entre otros. En ese sentido, con los archivos

pasa algo similar, hay unas características funcionales, que permiten ordenar vastos complejos documentales y permiten su gestión como consulta sin inconvenientes.

Si bien, esto fue entendido sin mayor problema, la docente se dio cuenta de que tratar de explicar las diferentes tipologías de ordenación en el tablero con ejemplos era adecuado, pero que lo más importante era que esto se relacionara con experiencias de organización de los estudiantes. Así mismo, fue necesario dinamizar más el ambiente, pues en todos los cursos los estudiantes mostraban un aburrimiento inicial y eso por supuesto implicaría una mínima apropiación de lo abordado.

En ese caso, se pidió a todos los cursos hacerse en mesa redonda y se les explicó que pasarían algunas personas al tablero a explicar conjunto la docente las diversas formas de ordenación. No obstante, como varios de los alumnos ya estaban alzando la mano puesto que ya asumían que recibirían una valoración adicional en nota, la docente comentó que esta vez la selección sería al azar puesto que todos tenían derecho a participar. La forma para escoger al azar sería el juego del tingo, tingo, tango. Respecto a esto, es importante valorar que esto, si bien predispuso por el temor a pasar y no saber que responder, en otros estudiantes generó estímulo y como ellos mismos decían adrenalina.

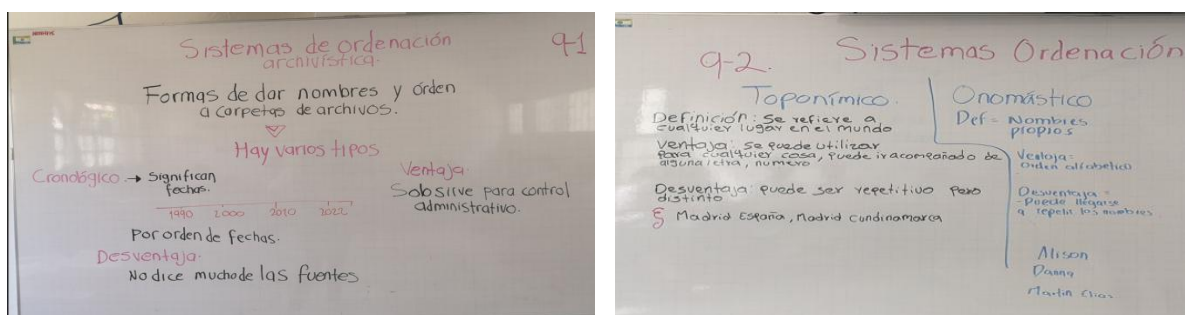


Ilustración 16: Fotografías de los ejemplos de tipologías de ordenación propuestas por estudiantes de grados décimos y novenos en el tablero. Tomadas por Nazly Rivera, 2022.

Cuando pasaban los seleccionados, se les preguntaban por sí sabían que era organización numérica, alfabética y cronológica. A ello respondieron que era cuando por ejemplo todos ponían en orden de número, abecedario y fechas. Entonces, la docente le pidió a cada uno que definiera y

pusieran un ejemplo de cómo lo hacían ellos. Es importante resaltar, que los alumnos en esos momentos se valieron de ejemplos diversos y sugerentes; algunos colocaron líneas del tiempo y los otros trataban de combinar números con letras. Simultáneo a cada ejemplo, se les preguntó por cuáles ventajas o desventajas podrían tener cada uno; si bien no respondían los estudiantes, se les permitió conocer para qué casos se usaba cada tipología e incluso varios complementaban a la docente con experiencias de ordenación del trabajo de sus padres o de sus archivos académicos.

Otros tipos de ordenación que se les explicaron a los estudiantes fueron la toponímica, que hace referencia a organizar por lugares y onomástica, por nombres. En estos casos, si bien los estudiantes que pasaron al tablero no tenían idea, se les dio claridad y ellos pusieron algunas ideas para poder hacerlo. La intención de esto era que los alumnos reconocieran que ellos son sujetos que hacen ordenación todo el tiempo y el saberlo, al igual que las ventajas o desventajas de diferentes criterios los ayudaría en un futuro a hacerlo de manera autónoma pero sin transgredir los estándares especializados.

En términos generales, este fue el hilo conductor de las sesiones y posteriormente se buscaba pasar a abordar el concepto de unidad documental y el ejercicio de ir estructurando el fondo con varios de los criterios de ordenación. Sin embargo, ello solo fue posible con 10-1 en la medida que no surgieron más preguntas; en 9-3 el saber que el ejercicio tendría evaluación, tomaron apuntes de manera rápida conforme se explicaban los ejemplos, y eso fue óptimo en términos del tiempo. En 9-1 y 9-2, si bien no hubo inconvenientes de disciplina, los estudiantes querían poner más ejemplos por propia voluntad y no se consideró negarles la posibilidad. Pero para dar cuenta de su apropiación se planteó el ejercicio de evaluación escrita. En grado 10-3, por ser una sesión de 45 minutos, solo fue posible el abordaje con ejemplos y en 10-2, por cuestiones de disciplina, solo se explicaron los conceptos de unidad documental y algunos tipos de ordenación documental.

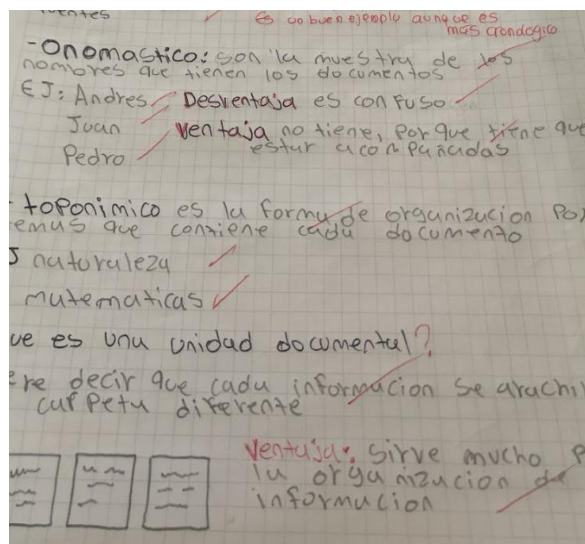
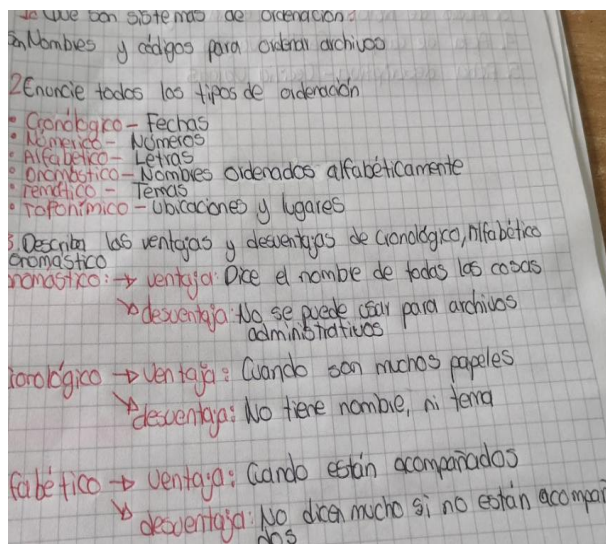


Ilustración 17: [Fotografías] a evaluaciones de los sistemas de ordenación archivística de estudiantes de grados novenos. Tomadas por Nazly Rivera, 2022. También mirar link o anexo 18.

El ejercicio de proposición de criterios para la conformación del fondo documental con 10-2 y 9-3 partió de indicarles que lo harían en unidades documentales, es decir, en carpetas digitales con varios archivos y con orden por números o nombres. No obstante, se les recordó el ejemplo de fondo (gran folio), serie (carpeta secundaria) y subserie (lo más concreto). Al preguntar cuál es el lugar general, los estudiantes respondieron que era el Colegio Trinidad Camacho Pinzón. En cuanto, la serie se les explicó que la dependencia que seguía era estudiantes y a ello se le añadiría el número del curso. En subserie, era el nombre que se le colocara a determinado proceso de entrevista y era la carpeta con todos los documentos, incluyendo el audio de la entrevista.

En esta última parte, pasaron todos los grupos y realizaron el ejercicio de ordenación de sus fuentes documentales; por supuesto, que se preguntó a la docente por casos específicos como el anonimato y cuando hay documentos que fueron aportados por los mismos informantes. A continuación, se adjunta el link donde se pueden consultar todos los diarios de campo de la semana; el análisis de estos, en anexo 18. La totalidad de los ejercicios de evaluaciones de los grados novenos sobre sistemas de ordenación archivística, pueden hacerlo en el segundo vínculo o mirar el anexo 19.

https://docs.google.com/document/d/1F3hIcNrHFCUBc8d4099EZru_m4zua6C_uKwwdj4KE/edit?usp=sharing

<https://drive.google.com/drive/folders/1DktZTqspShdqQydOW1vjA7mhJtmKaamX?usp=sharing>

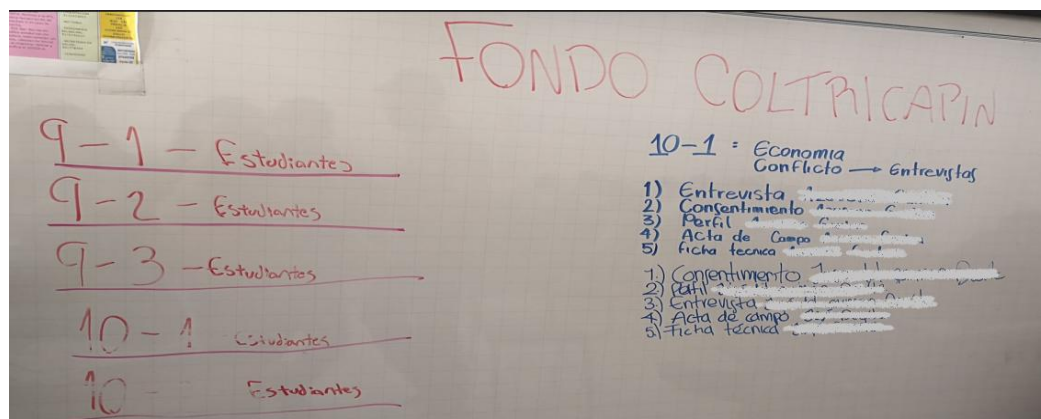


Ilustración 18: [Fotografía] Ejercicios de estructuración del fondo documental de 10-1. Tomada por Nazly Rivera, 2022.

Balance de las sesiones de fundamentación en los sistemas de ordenación archivística

Tras el ejercicio de análisis de las sesiones con cada curso (anexo 18) se encontró que inicialmente el abordaje de los sistemas de codificación y ordenación archivística causó sensaciones de confusión, desinterés y preocupación entre los estudiantes; pues el enunciado al inicio de cada una de las clases les hacía pensar que era un tema complejo de abstraer y que solo personas especializadas lograrían apropiarlo. No obstante, comparar las diferentes formas de ordenar en la vida cotidiana con las tipologías de ordenación y sus características, llevó a los alumnos a concluir que estos procedimientos que llevan a cabo los archivistas para sistematizar fuentes, son posible para cualquier ciudadano.

Por supuesto, el discurso construido por la docente no fue el único elemento que contribuyó a una apropiación significativa; pues el crear una dinámica lúdica que fomentara la participación, trascendió el aburrimiento o confusión que puede generar un abordaje que inicialmente puede ser considerado como técnico. En aquel desarrollo de los acontecimientos, si bien la formulación de

preguntas generó actitudes de sorpresa, permitió igualmente escuchar comentarios y nociones que los estudiantes tenían.

El uso de ejemplos para explicar cada tipología de ordenación archivística y sus ventajas generó curiosidad en los estudiantes y se llegó hasta el punto que de manera autónoma propusieran formas mixtas o nuevos criterios potenciales para mejorar estándares de organización documental y que se correspondan con las necesidades de los contextos donde se desarrollan iniciativas de archivos de memoria.

Es cierto, que en la mayoría de los casos, las dificultades en materia de disciplina, tiempos reducidos y retroalimentación demandada por los estudiantes condicionaron que en todas las sesiones se llevara a cabo un ejercicio práctico de organización de unidades documentales con los formatos físicos que tenían en mano. No obstante, en 10-2 y 9-3 el que pasaran grupo por grupo para ver cómo se hacía en el tablero y con ayuda de la docente, fue una buena estrategia, porque aunque fue repetitivo, ello dio lugar a una rápida comprensión de un procedimiento que para algunos parecía tedioso. También es importante resaltar en los cursos novenos, donde sí se pudo hacer la evaluación escrita de la sesión, resultó una manera de evidenciar que comprendieron el tema sin tener que recurrir a una repetición tan literal.

Semanas 15, 16, 17 y 18 (del 9 de mayo hasta el 4 de junio de 2022). Valoración y análisis de los ejercicios de entrevista de historia oral y su gestión documental pertinente.

La labor de la docente durante las semanas 15, 16, 17 y 18, fue valorar cada una de las entrevistas y por tanto, procedió a escuchar cada uno de los audios y realizar los comentarios respectivos, para socializarlos a final del bimestre académico (espacio de socialización). Es importante aclarar que esta labor llevó todo el mes de mayo, pues se resalta que son ejercicios en su mayoría excelentes y que profundizaron en gran cantidad de aspectos políticos e históricos.

Así mismo, en ese periodo de tiempo la docente en formación se encargó de brindar apoyo a los procesos de clasificación y digitalización de documentos para luego ubicarlos en unidades documentales que conformarían el fondo documental con fuentes orales del Colegio Trinidad

Camacho Pinzón. A continuación, fotografías de los formatos legales diligenciados; lo único que no estará en las imágenes son los consentimientos informados, pues contienen datos y firmas de los informantes, y estos mismos no quieren que sean divulgados. Esto se corresponde legalmente con el derecho constitucional al respeto de la intimidad personal (artículo 15, constitución) y la inhabilidad a la transferencia de documentos sin autorización de la institución encargada (artículos 41 y 42, Ley 594 de 2000).

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: PROYECTO "HISTORIA SOCIAL DE BARBOSA"

COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN CITE-SANTANDER
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN No. 12478 DE 28 OCTUBRE DE 2022 Y
RENOVADA CON RESOLUCIÓN No. 03576 DEL 3 DE JUNIO DE 2020
REGISTRO SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE SANTANDER No. 279
CODIGO DAHE 268077000235
NIT 804000130-6

FICHA DESCRIPTIVA DE LAS ENTREVISTAS

Nombre del proyecto: La Historia Social de Barbosa (Santander)
Subproyecto: La Violencia
Fecha de la entrevista: 16 de abril del 2022
Lugar de la entrevista: Las Palmas, Cite-Santander
Sesión de Entrevista: 1 2 3 4 5
Número de audios: 2
Duración de audios: 1 audio: 30:10 - 2 audio: 13:24
Nombre de la persona entrevistada: _____
Nombres de los Entrevistadores: _____
Condiciones particulares de la entrevista: La Señora sufrió mucho cuando joven, perdió 3 hijos debido a la violencia, fue desplazada, la guerra afectaba mucho en esa época en Sabana grande y llegó a Barbosa, en donde todo era época y no había casi comercio.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: PROYECTO "HISTORIA SOCIAL DE BARBOSA"

COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN CITE-SANTANDER
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN No. 12478 DE 28 OCTUBRE DE 2022 Y
RENOVADA CON RESOLUCIÓN No. 03576 DEL 3 DE JUNIO DE 2020
REGISTRO SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE SANTANDER No. 279
CODIGO DAHE 268077000235
NIT 804000130-6

PERFIL DE LAS PERSONAS A ENTREVISTAR

NOMBRE Y APELLIDOS: _____		EDAD: <u>62</u>	FECHA DE NACIMIENTO: <u>16-Marzo-1960</u>
SEXO Y LUGAR DE EXPOSICIÓN: _____		EMAIL: <u>No tiene</u>	ESTRATO: <u>3</u>
NACIMIENTO: <u>Vales Santander</u>		ZONA RURAL O URBANA: <u>Urbana</u>	ESTADO CIVIL: <u>Casada</u>
¿CÓMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)? <u>Su papa, su mamá y 6 hermanos</u>		¿EN QUÉ AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA? <u>1990</u>	
¿CON CUAL RELIGIÓN O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA? <u>Católica</u>		¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR? <u>Ninguno</u>	
¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES? <u>Conservadores</u>		¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948? <u>No</u>	
¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA? <u>LN-19, Escafía</u>		¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO? <u>Septimo</u>	
¿CUÁL ES (O FUE) SU OCUPACIÓN O PROFESIÓN? <u>Modisteria y comerciante independiente</u>		RESERVACIONES: (PARA TENER EN CUENTA EN LA ENTREVISTA)	

ACTA DE CAMPO

ACTIVIDAD REALIZADA: entrevista
FECHA DE LA ACTIVIDAD: 25 de Abril 2022
LUGAR DE LA ACTIVIDAD: Casa del entrevistado
INTEGRANTES DE LA ACTIVIDAD: _____

OBSERVACIONES:
El clima estaba frío, cuando llegamos del punto a realizar la actividad, al iniciar la entrevista el entrevistado no manifestó que no había problema con el transcurso de la entrevista, sin embargo durante el transcurso de la entrevista tuvimos que hacer varias pausas para hablar de los familiares ya que él era muy tímido, no relata una buena historia con los familiares, sin embargo, esto no quicé grabarlo a petición de él. No ofreció tipo de su firma y luego al no manifestar que ya se encontraba algo cansado y que se iba a ir, se le ofreció para continuar ya que él iba a estar ahí hasta el día siguiente para dar paz y quedarnos en si era necesario otra sesión, hacer el perfil y concluir.
Cara de las historias relatadas por que en varias ocasiones tuvo que decirle que estaba cansado se encontraba cansado, o excusarse a que omite de los cambios que él recomendó por lo que se notó que él se veía muy afectado por los familiares y que hasta el día de hoy aún los tiene miedo.

Ilustración 19: [Fotografías] documentos diligenciados por estudiantes de grados novenos y décimos. Tomadas por Nazly Rivera, 2022.

Para quienes deseen consultar toda la cantidad de documentos legales diligenciados por estudiantes ir al primer link o anexo 22. Algunas de las retroalimentaciones de las entrevistas (anexo 20); para verlas en totalidad, en el segundo y tercer link.

<https://drive.google.com/drive/folders/12CjEhlCM52PX2JCJX9YV1gCzNCuzhDFt?usp=sharing>

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CXKIPTaPA00hHMrOwhxdRpvq5a93fm5k/edit?usp=sharing&ouid=114299084875767191870&rtpof=true&sd=true>

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cL-Yqk7Eus4ipgnIZF58E3yPKgSOI_Sd/edit?usp=sharing&ouid=114299084875767191870&rtpof=true&sd=true

Balance del desarrollo de las entrevistas de historia oral (anexo 21)

En lo que refiere a la apropiación de la metodología de la historia oral, se destaca que el 80 % de los trabajos evidenciaron un alto grado de preparación, el planteamiento de diálogos sugerentes, la construcción de relatos amplios, coherentes en su desarrollo y que permitieron acercarse al complejo contexto del periodo de la violencia y el conflicto armado en Colombia.

Lo anterior no se hubiera logrado sin una guía de preguntas orientadoras para el ejercicio; pues la estructura de esta consistía en la formulación de preguntas en una secuencia cronológica, que partía de los primeros años de vida de los informantes hasta la configuración de relaciones con la estructura social y política de sus contextos locales y que estaban definidos por diferentes etapas de la violencia en Barbosa. Por otro lado, el alto grado de elaboración de las entrevistas demuestra que el ejercicio de simulacro contribuyó a que cada uno de los grupos de estudiantes se expresaran mejor, que así como con los compañeros hallaron momentos para hacer preguntas emergentes, con el informante lo hicieran y que no partieran de la improvisación y el desconocimiento.

Es importante aclarar que, si bien la guía para hacer la entrevista solo fue una base para establecer la conversación, se resalta que en más de la mitad de los trabajos, los estudiantes no se quedaron en la estructura sugerida, sino que se compenetraron con el informante y desarrollaron

nuevas problematizaciones; por su puesto en el caso de quienes permanecieron rigurosos, también obtuvieron información pertinente para el proyecto de investigación.

En cuanto a las dificultades, se encuentra por ejemplo que, para los casos de los grados novenos, el conversar con adultos de la tercera edad implicó enfrentarse a olvidos de los informantes o dificultades de orden físico para hablar o expresarse como querían; no obstante, el entusiasmo de los mismos trascendió esa limitante, esto hasta el punto de que la emoción permitió que las grabaciones duraran hasta 1 hora y 30 minutos. En grado décimo, la duración de los audios, si bien es loable, en su mayoría no sobrepasaba la hora, pues las víctimas contactadas eran muy concretas y al exigir no ahondar en recuerdos dolorosos, los estudiantes lo respetaron.

Sobre las entrevistas de historia oral sobre el periodo de la violencia (grado noveno, anexo 21)

En todos los audios entregados por los tres grados novenos, se encuentra que lo que permitió mayores canales de confianza fue dialogar sobre las diferencias intergeneracionales, anécdotas asociadas y el entusiasmo de las personas de la tercera edad, porque por fin alguien escucha todo lo que tienen que relatar. Estas personas mismas cuestionan, el que sus experiencias permanezcan en el desconocimiento.

En cuanto los contenidos abordados, los estudiantes de los cursos de noveno en primer lugar, se acercaron a las diferenciadas dinámicas de modernización de los sectores rurales en Colombia a comienzos del siglo XX, la falta de alcance del Estado en este asunto, las diversas tensiones en el proceso de colonización de la zona de frontera agrícola y cómo la disputa bipartidista heredada de las guerras del siglo XIX, determinó la naturalización de la violencia como mecanismo de gobierno, acción y resistencia en casi todas las aristas de la vida.

Los informantes en todas las entrevistas comentan, que las ciudades conservadoras con un legado civilizatorio desde la óptica religiosa, en el contexto del ascenso liberal eran erradicadas en el discurso de la modernización; esto asociado con construir nuevas ciudades para aislarlas y restarles presencia en la escala productiva y política. La relación entre el corregimiento de Cite y

la cabecera Barbosa, es el mejor ejemplo. Pero no solo esta era la única manifestación de la confrontación en el municipio, los estudiantes conocieron por medio del relato cómo el voto era vigilado por caciques políticos, el sabotaje mutuo entre citeños y barboseños, masacres diarias, peleas por temas de política, historias de los osados bandoleros, campañas de asesinato promovidas por la iglesia y la conformación de guerrillas liberales en inmediaciones de Barbosa y resistencias pro-paramilitares y cuya sede era Cite.

Otro aspecto, que fue transversal en todas las entrevistas, fue que los informantes tuvieron relación estrecha con agentes de las fuerzas armadas y policiales. En ese sentido, los relatos a partir de las preguntas que permitían evocar, describen que la evolución de esta institución estuvo atravesada por la manipulación a soldados y policías que no tenían garantías para ejercer control armado en zonas donde los repertorios de guerra sobrepasaban sus capacidades.

Además de la atmósfera de violencia en Barbosa, los informantes también describen con detalle las transiciones políticas que aparentemente dieron fin al periodo de la violencia; algunos informantes afirman que Laureano Gómez y su persecución fue una estrategia de arrasamiento contundente como otros dicen que él solo fue la continuidad de la ideología de la violencia. Otras afirmaciones y las cuales fueron acompañadas por la participación de los estudiantes, se centran en atribuir una responsabilidad de cambio al proceso de la Alianza Nacional Popular y liderado por Rojas Pinilla. En estos momentos de algunas de las entrevistas, los testimoniados no temen a ampliarse y plantean una crítica al paradigma político que ha imperado en Colombia y buscan que los estudiantes pongan suma atención en ello, pues el hecho de que los entrevistados fueran testigos o participantes en estas dinámicas de violencia, es una experiencia que estas personas no quieren volver a repetir.

Sobre las entrevistas de historia oral sobre el conflicto armado interno Colombiano; grados décimos, anexo 21.

De estos ejercicios se resalta que fueron más heterogéneas las perspectivas de recuerdo. El recuerdo oral de varias víctimas del conflicto, convergen en asuntos como la cercanía con los

escenarios de configuración de guerrillas como el ELN, EPL, M-19, FARC, Autodefensas, carteles de tráfico de la cocaína y las acciones premeditadas del Estado y medios de comunicación para minimizar el impacto del conflicto armado en Colombia.

En lo que refiere a la conformación de grupos guerrilleros, las víctimas recuerdan y posteriormente le comentan a sus entrevistadores, que si bien en varias zonas habían masas de personas dispuestas a militar sin condición, en la mayoría de los casos líderes como Efraín González y Manuel Marulanda (a quien por cierto varios informantes conocieron personalmente) hacían campañas sin consentimiento y presionaban en los diferentes municipios para el pago de extorsiones o el aporte de reclutas incluso si eran menores de edad. También hay que resaltar que los informantes fueron víctimas de secuestro, perfilamiento arbitrario, persecución y presiones para pertenecer a las guerrillas.

En los trabajos de los tres grados décimos, también fue una tendencia la crítica por la invisibilización de las víctimas mujeres en el marco del conflicto armado. Varias informantes le comentaron a algunos grupos de estudiantes, que pese haber sido sujetas a violación, segregación o persecución en silencio, el Estado de manera formal no las reconoce como víctimas e incluso se desconoce también que la agresión a la mujer es la manifestación del poder político en Colombia.

Referente a la condición de víctima legítima, es el tema más polémico abordado en las entrevistas, pues todos los informantes coinciden en que el Estado de manera nada inocente ha creado una estructura de impunidad; en varios de los encuentros, los estudiantes pudieron leer documentos de la Unidad de Víctimas, declaraciones notariales, cartas amenazantes y respuestas burocráticas que dan veracidad a estas afirmaciones. Por otro lado, para algunos de los grupos de trabajo, fue impactante que les mostraran fotos tras las masacres, estas se tomaron para ver si alguna vez son válidas como evidencia jurídica.

Las víctimas del fuego cruzado, secuestrados, extorsionados o despojados de sus tierras relatan a los estudiantes como tuvieron que presenciar la conformación del paramilitarismo en el Magdalena Medio; veían cómo de manera sigilosa por las carreteras movían armamento, el tránsito de narcotraficantes, cómo manipulaban alcaldes y empresarios de la región a fin de

obtener respaldo. Así mismo, era el diario vivir tener que presenciar cómo desaparecían jóvenes y de la noche a la mañana aparecían muertos y sindicados de complicidad con la guerrilla.

Otra reflexión que hicieron los estudiantes junto sus informantes es que, en Barbosa se minimiza la cuestión del conflicto. Si bien en la cabecera urbana no se vieron enfrentamientos, en carreteras cercanas como veredas de los corregimientos, eso sí ocurrió. Por otro lado, varios de los entrevistados denuncian masacres perpetradas por paramilitares en barrios del municipio y por tanto, se habla de un escenario de perfilamiento que ha comenzado a causar temor.

Por último, las experiencias contenidas en los relatos permitió afirmar a los estudiantes, que en Barbosa hay más víctimas del conflicto de lo que se dice o cree y por tanto, ellos mismos manifiestan a sus entrevistados, que seguir el proyecto de investigación sería recuperar testimonios y memorias del pasado reciente no solo del municipio sino de todo el departamento y que las mismas instituciones se han empeñado en acallar.

Semana 19 (del 6 al 11 de junio de 2022). Balance de la implementación conjunto estudiantes; retroalimentaciones y últimos acercamientos.

En primer lugar, es importante aclarar que el tiempo que se había planteado para el proceso de implementación, fueron 16 semanas. Sin embargo, debido a las contingencias descritas con anterioridad, las actividades se extendieron por tres semanas más. Por tal motivo, el espacio de socialización de trabajos entre compañeros fue aparentemente posible hasta la semana 19 (del 6 al 11 de junio). En esa fecha entonces, la docente hizo intervención presencial todos los días. No obstante, todo lo que se logró hacer no solo fue dentro de las sesiones de clase convencionales; es decir, las experiencias de observación y trabajo durante esta semana, también se llevaron a cabo en espacios extraclase como plaza principal, parques, sala de profesores u otros lugares que no eran el aula.

Cuando la docente en formación llegó el día lunes 6 de junio, la dinámica con la que se encontró, era la de los últimos días del segundo bimestre académico, en los cuales se estaban cerrando notas y conmemorando el día de la familia y el estudiante; de cara a esta situación, no era posible

poder destinar las dos horas de clases semanales para el ejercicio de exposición de experiencias de los estudiantes. Sin embargo, al considerar que la valoración y reflexiones de los estudiantes respecto el desarrollo de este proyecto de conformación de un fondo documental con fuentes orales era de suma relevancia, se acordó con docentes de otras asignaturas conceder 30 minutos para explicar en qué consistía la redacción del informe final.

Las partes del informe final eran, primero, explicar detalladamente qué temas de historia, sociales y ciencias políticas pudieron profundizar con el ejercicio de entrevista de historia oral. Segundo, hacer una reflexión de cómo se apropió el procedimiento archivístico. Por último, la realización de una crítica al proyecto, donde podían hacer recomendaciones. Esta actividad, se debía realizar en casa y ser entregada a más tardar el día miércoles 8 de junio.

En lo que respecta a las sesiones oficiales donde se iban a desarrollar las socializaciones de los proyectos, por instrucción de la coordinación académica, la docente en formación procedió a presentar a cada grupo la retroalimentación cualitativa como cuantitativa de su desempeño en el proyecto. Estos espacios, representan un aprendizaje para los estudiantes, pues con detalle se explicó cada proceso y sugerencias que fueron recibidas con agrado, alegría y expectativa.

Pese a que esta fue la dinámica de toda la semana, hay que resaltar que hubo tres cursos en particular que propusieron llevar los aprendizajes más allá del aula. 9-1, 9-2 y 10-1. De esa manera, fuera de los horarios de clase y en horas de la salida, esperaron a la docente en formación para poder hablar en detalle de la historia de Cite frente la plaza central del corregimiento. Fue una experiencia reconfortante, pues los estudiantes ampliaron sus reflexiones respecto tensiones sociales de su municipio y como todo lo que escucharon en las entrevistas es una orientación para sus vidas a futuro.

A continuación, se presenta fotografía de uno de los informes y se adjunta el link para quienes quieran consultar a mayor detalle, cada una de las reflexiones de los estudiantes de los 6 cursos; también, se pueden mirar otros informes en el anexo 24.

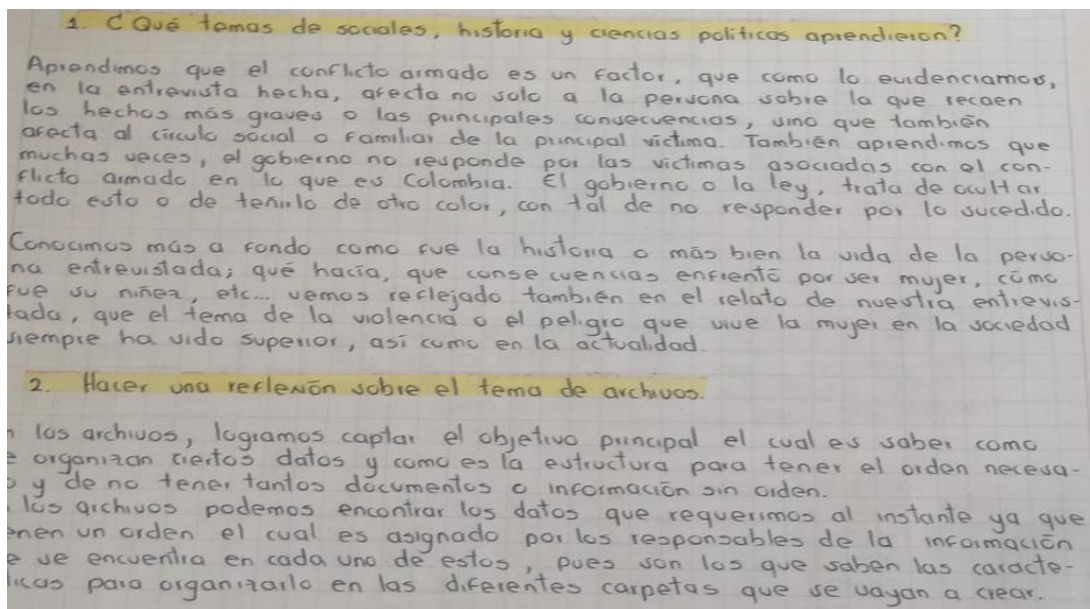


Ilustración 20: [Fotografías] informe final elaborado por estudiantes de grado décimo uno. Tomada por Nazly Rivera, 2022.

Link de acceso a todos los informes realizados por grados noveno y décimo

<https://drive.google.com/drive/folders/1eKV4PUKmtOSC4y7uTGnoxkLrHESxZQP1?usp=sharing>

Por último y quizá el acontecimiento más importante de aquella semana, fue la entrega del fondo documental con fuentes orales. En este estaban organizados los documentos en series nombradas con el nombre de los cursos y subseries compuestas (carpetas digitales) que contenían todo el proceso de la entrevista de historia oral; documentos, actas, audios y materiales adicionales que fueron suministrados por los estudiantes.

Resulta fundamental señalar, que no se anexa en el cuerpo de este trabajo dicho fondo, puesto que por demanda del Colegio como de los informantes, ellos no desean ser escuchados e identificados por el momento. La directriz legal de esta decisión está auspiciada por el artículo 15 de la Constitución Política de Colombia, derecho a la intimidad de las personas; así mismo,

derechos de propiedad intelectual, decreto 460 de 1995 y la inhabilidad de transferencia al no consultar con quienes constituyen el archivo, artículos 41 y 42 de la ley 594 de 2000.

3.7. Balance final del proyecto de investigación histórica con fuentes orales con los estudiantes de grado noveno y décimo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón

Aunque en el transcurso de la semana 19, no fue posible la socialización oral de informes en las sesiones de clase y entre compañeros, no se puede afirmar que los espacios de contacto atípicos con los estudiantes no tuvieron relevancia. En los encuentros con cada uno de los cursos, se dio lugar a la retroalimentación cualitativa como cuantitativa de los procesos de cada grupo y a la vez se estableció un diálogo en el cual se hicieron manifiestas anécdotas, inquietudes y sugerencias.

Es verdad que el hecho de que cada uno de los grupos de estudiantes no expusieran al resto del curso en detalle sus hallazgos en la investigación, dejó de lado la posibilidad de contrastar las versiones de los informantes y quizá poder sistematizarlas para poder construir una narrativa histórica unificada. No obstante, este escenario no se descarta en actividades a futuro; por ejemplo, el desarrollo de talleres de historia local que tomen como referencia estas fuentes orales.

Pese lo anterior, al igual que la docente en formación evaluó el desempeño de los grupos en las entrevistas como en los procedimientos de gestión documental, era importante conocer la valoración de los estudiantes; en el seno de la comunidad investigativa que desarrolla la iniciativa de historizar las memorias sociales de la violencia sociopolítica en Barbosa, es donde se hallan sentidos, preocupaciones y las necesidades reales para lograr concretar en un futuro el crecimiento del fondo y su institucionalización en un archivo de historia oral.

En primer lugar, el análisis de todas las reflexiones escritas que fueron entregadas (anexos 23 y 24) evidencia que todos los grupos afirman que pese a que la guía de preguntas orientadoras era larga, también mantuvo un principio de coherencia e hilo conductor que permitió a la mayoría de los grupos reconstruir los procesos del periodo de la violencia y el conflicto armado en Colombia. Así mismo, el reconocimiento de la pertinencia de la historia oral fue posible gracias a la

fundamentación en categorías y metodologías de la investigación en historia; preguntas por el cambio, atmósferas, la relación pasado-presente y la interdependencia de agentes y contextos diferentes, permitieron hallar sentidos a interrogantes iniciales formuladas por los mismos estudiantes.

Además de la apropiación del método historiográfico a partir de los dos ejercicios de entrevista de historia oral (simulacro y con el informante contactado), las pautas para estructurar un diálogo contribuyeron a mejorar habilidades comunicativas, de argumentación y por tanto, una proyección loable de relaciones interpersonales; el tener que conocer de cerca las causas de los accionares y motivaciones diversas, permitió empezar a fomentar una cultura de la escucha.

En cuanto los aspectos sociopolíticos que condicionan el desarrollo de la propuesta, todos los grupos coinciden en que hay que generar propuestas de perfilamiento de testimoniantes basadas en diálogos del colegio con instituciones o incluso con la ayuda entre compañeros. Sin embargo, en relación con esto mismo, hay dos aspectos que preocupan en concreto a grados décimo y noveno.

Décimo sugiere que 5 meses para convencer a una víctima es poco tiempo y que se debería conceder espacios para mayores diálogos. Noveno, plantea que la continuidad de la propuesta no está en discusión, pues es importante estos procesos de recuperación inmediata, en tanto la población de la tercera edad conforme pasa el tiempo se ve afectada por problemas de senilidad y alta probabilidad de muerte y ello implicaría la pérdida de narrativas muy importantes para la investigación que se ha empezado a desarrollar.

En lo que refiere al procedimiento archivístico, los grupos de trabajo de los seis cursos concluyen que los debates de la archivística no solo son importantes en términos de ejecutar adecuadamente los estándares de clasificación documental; para los estudiantes, los debates respecto el archivo histórico problematizan como el cuidado, la recuperación y la preservación de las diversas memorias sociales y colectivas son una labor central en la construcción de relato histórico no solo de los poderes institucionales, sino también en el empoderamiento de los agentes y procesos invisibilizados. Si bien en general este es el ideal, los estudiantes reflexionan que cada trayectoria

personal, por mínima que sea, al ser custodiada, descrita, cuestionada y relacionada con los saberes disciplinares, implica que todos los seres humanos son sujetos de memoria y conocimiento histórico al igual que gestores documentales.

Es cierto que un temor de la docente en formación, es que el abordar temas como sistemas de ordenación y clasificación en archivística, podría generar aburrimiento o desidia total. Sin embargo, los estudiantes, gracias a los abordajes dados a partir de un discurso, afirman que en sus vidas cotidianas todo el tiempo ellos se plantean criterios para ordenar sus cosas, tiempos o espacios. Además, de manera sugerente, ellos concluyen que aprender del sentido del orden podría haberles ahorrado muchos problemas que ya han tenido.

Por otro lado, resulta pertinente describir en este relato que si bien los estudiantes no niegan la labor de la docente de explicar las guías de preguntas orientadoras, de diligenciamiento de formatos y de la creación de criterios para la ordenación archivística, ellos sugieren que deberían diseñarse materiales audiovisuales y didácticos para que puedan apropiarse de manera autónoma el proceso y no depender tanto en un futuro de la presencia de los docentes.

En lo que refiere a los procesos históricos que anteceden al desarrollo del periodo de la violencia y el conflicto armado y que reconstruyeron, analizaron y problematizaron los estudiantes de 9-1, 9-2 y 9-3 (anexo 16), se hace el siguiente balance.

Los estudiantes de grado noveno, en sintonía con los procesos de historia nacional (la violencia en el país, la guerra de guerrillas y el paramilitarismo) que ya habían abordado en espacios académicos previos, en primer lugar, encontraron que la dinámica de disputa bipartidista determinó los diferentes ritmos de modernización de la economía y disputas territoriales que dieron lugar a municipios y el sometimiento de corregimientos. El caso de Barbosa y Cite.

En segundo lugar, los grupos de grados novenos conocieron de primera mano la configuración de diferentes resistencias en el marco de dichos acontecimientos; la conformación de guerrillas liberales en la región centro oriente del país, los mecanismos de bandolerismo y el asedio de células pro paramilitares como los Chulavitas y los Pájaros. No se puede omitir, en esta reflexión

de los grados novenos, el asombro por saber de la evolución de las fuerzas armadas de Colombia en el contexto de desarrollo de la violencia a larga duración, la vida cotidiana de las familias de aquel entonces, temores, el rol del voz a voz en la movilidad en la zona y la influencia de la migración en la consolidación de regiones económicas.

En las investigaciones sobre el proceso del Conflicto Armado, en los cuales los testimoniantes fueron víctimas, los estudiantes de grado décimo presentan un balance de hallazgos (anexo 16). El primero, es que la gesta del conflicto armado en el departamento de Santander es un proceso que se ha desarrollado por lo menos durante 60 años y que no está para nada desvinculado de las circunstancias que dieron conclusión aparente al periodo de la violencia. En varias de las reflexiones de los grupos de grado décimo, se encuentran testimonios que responsabilizan a la tradición política colombiana del no cese al fuego.

El contraste que hacen los grupos del testimonio con lo que oficialmente se ha escrito y ellos han leído en el espacio de Ciencias Sociales, permite comprender que afirmaciones que han hecho Horacio Serpa, El Tiempo e informes de la Unidad de Víctimas, de la influencia del conflicto armado en Barbosa y la provincia de Vélez son reducidas; pues los relatos que escucharon de cercanos y documentos como fotos y trámites legales, muestran que en Barbosa si hay un relato más amplio del conflicto armado.

Por último, ellos pudieron dar veracidad de los mecanismos de impunidad, estigmatización y persecución a las víctimas. Pues en el desarrollo de entrevistas se muestran fallos arbitrarios, historias de mujeres revictimizadas, amenazas de las Bacrim en barrios de Barbosa y extorsión en veredas cercanas.

CONCLUSIONES GENERALES

Toda la extensión del territorio santandereano históricamente ha sido escenario del cual la disputa violenta entre poderes no ha podido prescindir; su posición de alta relevancia geoestratégica y movilizaciones de asentamientos humanos diversos hacia esta zona para producir cultural, económica y socialmente, han convertido a esta región en el punto de encuentro del ejercicio de gobernabilidad, resistencias y diferentes ejemplos de emprendimiento y organización autónoma. Sin embargo, esta confluencia diversa no ha representado una armónica coexistencia de diferentes perspectivas de enunciación social. La disyuntiva política que emerge tras la constitución del Estado Nación colombiano, ha orientado a generaciones de habitantes santandereanos a intentar situar sistemas de valores concretos por vías de la eliminación, desestimación y sometimiento de los otros.

Los periodos conocidos como la violencia y el conflicto armado en el departamento, entonces han sido solo el retorno constante de acumuladas tensiones que solo se resolvían temporalmente con mecanismos de invisibilización amparados por victorias bélicas o electorales. La transformación del concepto de la revolución social a lo largo del siglo XX en Colombia, hizo emerger la consigna ideal de trascender lo que la política tradicional no pudo, con la movilización insurrecta de organizaciones campesinas, estudiantiles, sindicalistas y políticas. Sin embargo, estas al significar una oposición al paradigma ideológico colombiano, desembocaron en la prolongación y naturalización de la violencia en todas las escalas, familiar, colectiva, regional, local, comunitaria y urbana.

Entonces, Santander inequívocamente no ha sido ajeno a estos procesos históricos: el surgimiento periódico de insurgencias liberales, el dinamismo sindical, la contraofensiva de funcionarios públicos en el marco de los conflictos, choque de milicias insurgentes y contrainsurgentes, migraciones en masa, el despliegue masivo del paramilitarismo en varias provincias del departamento y cantidad de víctimas de repertorios delictivos de lesa humanidad a lo largo de 60 años. Pero, pese un balance historiográfico que evidencia la influencia de estas olas de violencia en este punto del país, aún perdura en el relato de historia regional la ausencia de descripciones detalladas de dinámicas locales que seguramente aportarían a problematizar cómo los procesos de

la violencia y el conflicto armado repercutieron en ejercicios de la cultura, la ideología, la identidad y territorialidad en corregimientos, municipios y ciudades.

En ese sentido, esta emergente problematización convoca a agentes académicos, institucionales, populares y organizativos a replantear su intervención en los actuales procesos de historización de los municipios, corregimientos o demás territorios del departamento. La democratización de la disciplina histórica a partir de la integración de los debates crítico-sociales brinda referentes metodológicos que hacen viable la inclusión, análisis e interpretación de manifestaciones simbólicas, orales, representacionales y discursivas. Entonces, una alternativa que podría recuperar sentidos aún no captados por la sistematización escrita es la entrevista de historia oral y la cual consiste en incitar estructuradamente a la evocación de sentires y experiencias específicas en un contexto histórico a partir del acto de la conversación.

Las memorias, trayectorias, atmósferas y concepciones visibilizadas en el acto de la oralidad representan un referente del cual diferentes sociedades de conocimiento no pueden prescindir. En ese sentido, la documentación audiovisual, su rigurosa organización y preservación se han constituido en demandas institucionales, organizativas y populares de conformación de archivos como fondos documentales con fuentes orales.

Estas iniciativas en contextos escolares próximos a concretos procesos históricos también representan un potencial andamiaje, al igual que la posibilidad de hacer partícipes a los estudiantes en los debates de la disciplina histórica. El ejercicio de la comunicación oral, es uno de los canales innatos de interiorización y reconstrucción de la complejidad sociocultural que antecede a los sujetos. Por tanto, las labores de registro e indagación emergentes de una dinámica de diálogo con testigos o participantes de los procesos históricos facilitan la sofisticación de acciones de pensamiento cotidianas y permite en consecuencia la apropiación de categorías conceptuales de la investigación histórica como cambio, multicausalidad, descentración, empatía y tiempo histórico.

Se reconoce la potencialidad en las propuestas de conformación de archivos escolares con fuentes orales, en tanto se concede la oportunidad tanto a docentes como estudiantes en los contextos de enseñanza de la historia de mantener cercanía con los debates científico-sociales y las

proyecciones de diferentes instituciones de conocimiento (bibliotecas, museos y archivos), desde su lugar de enunciación formativa y política. Sin embargo, resulta inherente en esta discusión la integración de la reflexión teórico-práctica de la investigación pedagógica.

El desarrollo de una propuesta de conformación de un fondo documental con fuentes orales en el contexto de la escuela depende de una lectura consciente del contexto de implementación; dinámicas manifiestas de manera externa (comunidad y familia) e interna (estructura cognitiva, conducta, maneras de hacer y ser). En ese sentido, identificar los procesos concretos de construcción e interiorización de categorías conceptuales complejas, para posteriormente configurar un discurso en el cual dialoguen fundamentos teóricos base y esquemas mentales definidos en el ejercicio de la cultura, permite concluir que un enfoque de orientación pedagógica basado en la teoría del aprendizaje significativo haría posible una apropiación consciente de la complejidad del conocimiento histórico, a partir del desarrollo de proyectos de investigación escolar con fuentes orales.

En continuidad, la caracterización minuciosa del contexto local (municipio de Barbosa) de los trasegares académicos y personales de los estudiantes del Colegio Trinidad Camacho Pinzón al igual que de cada uno de los procesos curriculares de la asignatura de Ciencias Sociales, contribuyó a reflexionar que a fin de constituir con estudiantes un fondo documental con fuentes orales que den cuenta de la violencia en el municipio, era necesario trabajar con una población estudiantil que primero haya logrado sofisticar sus acciones de pensamiento innatas; segundo, que tenga un acumulado considerable de conceptos y ejes temáticos de ciencias sociales e historia y los cuales explicaran las tensiones sociopolíticas del departamento de Santander al igual que Barbosa. De esa forma, se consideró absolutamente pertinente trabajar con los grados noveno y décimo.

La conformación de un fondo documental escolar con fuentes orales es un proceso que consta de cinco momentos; fundamentación en la metodología historiográfica, formación en la metodología de la entrevista de historia oral, desarrollo de las entrevistas con los informantes seleccionados, tratamiento inicial de la información y los procesos de clasificación y ordenación de las fuentes. No obstante, los planteamientos de la teoría del aprendizaje significativo conciben los espacios de instrucción como una secuencia coherente de acciones orientadas a trasladar complejos

científicos a estructuras mentales en tránsito hacia ejercicios de metacognición. Entonces, el hilo conductor de las actividades a desarrollar, consistieron en dar apertura con estrategias de predisposición, como preguntas o actividades inductivas. Luego de ello, la exposición de discurso que asocie ideas previas con información nueva. Por último, actividades de apropiación y reelaboración del conocimiento.

La observación-participante y registros de las diferentes circunstancias que emergieron en la implementación de la presente propuesta pedagógica de conformación de un fondo documental escolar con fuentes orales, permitieron captar heterogéneas tensiones y oportunidades interrelacionadas entre sí. Por consiguiente, la reflexión de esta práctica educativa concreta, un entramado complejo, reconoce en la posibilidad de la sistematización de experiencias aplicadas al ámbito de la Investigación Acción en Educación, una estrategia metodológica pertinente para la presentación de un balance interpretativo. Entonces, el plan de sistematización consistió por ende en la exposición de un relato sintético, subyacente de un proceso de organización de toda la información obtenida en fases temporales y ejes de tematización.

El ejercicio de análisis posterior en una secuencia cronológica de los acontecimientos y categorías temáticas permite realizar las siguientes apreciaciones de la implementación de la propuesta de conformación de fondos documentales escolares con fuentes orales.

La pertinencia de cualquier perspectiva de investigación histórica, ya sea en el contexto académico institucionalizado o el escolar, siempre ha de estar definida por el desarrollo de la metodología de la investigación historiográfica. Entonces, la intención de los sujetos escolares por trabajar con la metodología de la historia oral adquiere sentido para la enseñanza de la historia en la medida que se permite comprender que en el ejercicio de pensamiento cotidiano emergente de la oralidad, al igual que en la interacción con referentes directos o mediatizados de la realidad hay varias pautas para la interpretación y problematización científica del pasado. Sin embargo, no es suficiente saber que los estudiantes en tanto sujetos sociales, cuestionan su contexto y tratan de transformarlo. Es necesario, desde el que hacer docente, generar conciencia respecto el alcance real de acciones constantes de pensamiento crítico social que han desarrollado los jóvenes a lo largo de su vida.

Respecto la introducción que se le hizo a los estudiantes al trabajo con la metodología de la historia oral, se reflexiona en primer lugar, que la intención docente de que los estudiantes de ambos cursos reconstruyeran el contexto de la violencia y el conflicto armado a partir de un diálogo estructurado, requirió una fundamentación suficiente en procesos de historia regional (Santander), para construir una guía de preguntas coherente y que sirviera de apoyo a los estudiantes en el momento del ejercicio real. Además de estos insumos base, la docente en formación tuvo que desarrollar espacios de formación para la expresión comunicativa, la constante retroalimentación de indicaciones para el desarrollo de la entrevista y los procesos de acompañamiento en el diligenciamiento de documentos legales.

Pese a que los diferentes productos tras, los ejercicios de entrevistas a testigos de la violencia y víctimas del conflicto armado, hacen manifiesto un nivel loable de apropiación de la metodología de la historia oral y el interés por el relato y su constante problematización, el proceso previo de perfilación tuvo inconvenientes que hay que tener en cuenta para futuras ocasiones; muerte de las personas de la tercera edad, miedos psicológicos de las víctimas y el recelo por hablar de temas con alta carga de susceptibilidad.

Pero independiente de ello, se rescata que todas las indicaciones previas, al igual que la guía de preguntas orientadoras que partía de las trayectorias vitales hasta el desarrollo de episodios de conflicto, permitió a los estudiantes en momentos acotados en tiempo conocer distintos procesos que desembocaron en tensiones históricas que afectaron al municipio. Ejemplo de ello, la influencia de la disputa de la tierra en el retorno de la violencia, la percepción del bogotazo en Barbosa y el rol de ello en la consolidación de guerrillas liberales y células para estatales, la labor de Rojas Pinilla para dar conclusión a episodios de violencia en todo el territorio nacional, la escalada de las olas de violencia en una guerra prolongada y la constitución del paradigma político colombiano.

En lo que refiere a la intención de que los estudiantes lograrán desarrollar procesos de tratamiento de la información, hay que afirmar que un periodo de uno o dos meses destinado para ello y en el marco de la dinámica escolar, fue inviable; retrasos en las entrevistas, eventos culturales y otros compromisos académicos solo permitieron que los estudiantes entregaran por vía virtual sus productos y el diligenciamiento de formatos como fichas técnicas. Escucha y tematización de los

documentos orales fueron apoyados por la docente en formación. Sin embargo, en miras a la continuidad del proyecto, sería importante capitalizar acciones emergentes de los estudiantes como el uso de diversas aplicaciones tecnológicas de edición y transferencia de la información. En ese sentido, los procesos de transcripción que no tuvieron lugar por cuestiones de tiempo podrían permitir recurrir a las contribuciones de programas online.

Las sesiones dedicadas a la introducción en la técnica archivística y sus debates emergentes, pese a desarrollarse simultáneamente a los procesos de perfilación e indagación con los informantes, hicieron manifiestas cuestiones que no podían ser postergadas y que están asociadas con la relación memoria, sujeto cognoscente y disciplina histórica. El constante cuestionamiento que hacían los estudiantes de ambos grados a la relevancia de la archivística en el avance de los estudios sociales e históricos, permitieron inferir que la exaltación a la rigurosidad de índole técnica y legal de los archivistas ha generado imperativos respecto quiénes pueden preservar la memoria, cuáles son las memorias dignas de ser historizadas y el para qué de los archivos en distintos ámbitos de la sociedad del conocimiento.

Por lo tanto, la exposición que realizó la docente en formación de puntos de convergencia entre los ejercicios de organización que desarrollan los estudiantes a lo largo de coyunturas cotidianas y los que ejecutan los archivistas especializados, permitió reflexionar que cada ser humano es sujeto documentador en cualquiera que sea su contexto de procedencia. No obstante, se toma conciencia del rol trascendental de estas acciones de preservación de memorias, en tanto se hallan criterios de significación histórica y estos, se proyectan al ámbito público gracias al riguroso control, clasificación, tematización, custodia y ordenación.

Entonces, pese a que en considerable parte de la fase de organización documental se desarrollaron ejercicios de descripción, clasificación, seguimientos legales, cuantificación, codificación y valoración, también se pudo destacar que estos procesos pueden partir de criterios significativos para los estudiantes y los cuales fueron manifiestos en la recuperación de anécdotas familiares, propuestas de organización basadas en formas propias de dar orden a las cosas y revisión de carpetas de otras entrevistas. Todo lo anterior indica que los estudiantes desde sus intereses, formas de percibir y regular sus memorias personales pudieron aproximarse a las

implicaciones políticas, legales y académicas de quien desarrolla su labor en el ámbito de la gestión archivística.

Finalmente, los balances optimistas tras experiencias de interacción con la técnica archivística a partir de la evocación de ejercicios de organización cotidianos de diferentes memorias permiten posteriormente a los estudiantes concluir que estos acercamientos son insumo para la democratización del saber archivístico. En otras palabras, las sucintas intervenciones de la docente en formación son un referente que debería quedar consignado en otros canales didácticos y los cuales sirvan para generar acciones autónomas de los estudiantes en la gestión del fondo documental con fuentes orales y propiciar el empoderamiento de otras comunidades escolares.

Además, de la valoración pedagógica de la presente propuesta para la enseñanza de la historia, resulta fundamental reconocer que: la preservación en un fondo documental de los hallazgos de las investigaciones históricas desarrolladas por los estudiantes de grados noveno y décimo, representan un referente imprescindible para historiadores interesados en hacer investigaciones de historia reciente local de Barbosa y otros lugares de Santander.

La progresiva constitución del archivo oral escolar, en aras de contribuir a la reconstrucción de la historia social del municipio representa igualmente, la oportunidad de apoyar logística, técnica y metodológicamente a comunidades de investigadores sociales que están interesados en profundizar: ejercicios de cultura local en el marco de la violencia sociopolítica en Santander y la construcción de relatos históricos de municipios, corregimientos y veredas que aún permanecen invisibilizados en la producción académica existente. Así mismo, esta emergente iniciativa también, es un llamado a desarrollar investigaciones a partir de una colaboración intersectorial, donde investigadores especializados guíen a diversidad de comunidades en procesos de historización de la memoria social.

REFERENCIAS

Acevedo, A. (2012). Por un diálogo entre investigación histórica y enseñanza de la historia en Colombia: Acercamiento a dos experiencias recientes. *Rhec. Vol 15, No 15*, 9-26.

Aguirre, C. (2002). Los siete (Y más) pecados capitales del mal historiador. Ciudad de México: Editorial Contrahistorias.

Alape, A. (1985). La paz, la violencia: testigos de excepción; documento; hechos y testimonios sobre 40 años de violencia y paz que vuelven a ser hoy palpitante actualidad. Colombia: Planeta.

Alcaráz, R. y Blandes, G. (2000). El Archivo y su didáctica. En: Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado en Ciencias Sociales. 235-252. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

Angulo, R., Castañeda, D., Fonseca, N., Escamilla, D., Velasco, G. & Benítez S. (2020). Plan de Área Ciencias Sociales Colegio Trinidad Camacho Pinzón. Cite: Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura. No 32. 293-308. Accedido el 20 de agosto de 2021 desde: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/8196>

Archivosescolares.cl. (s.f). Historia. Accedido el 6 de julio de 2022 desde <https://archivosescolares.cl/historia/>

Arciniegas, A & Rodríguez, A. (2020). Década 1998-2008. En: Currea de Lugo, V. (ed). ¡Aquí paso algo! Un contexto del conflicto en Santander.69-80. UNICIENCIA Y UNISANGIL.

Áreas de Ciencias Sociales y Filosofía Colegio Trinidad Camacho Pinzón. (2022). Proyecto pedagógico de las áreas de Ciencias Sociales y Filosofía: Vamos hacer ciencia: construyendo la historia social de Barbosa (Santander). Cite: Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

Ariza, J. (2011). El conflicto Armado en Santander. Historia del Paramilitarismo. Colombia: Gente Nueva editorial.

Ausubel, D. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Editorial Paidós.

Barela, L., Miguez, M. & García, L. (2009). Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla. Buenos Aires: Dirección general Patrimonio e Instituto Histórico.

Barragán, D. & Torres, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá: Editorial El Búho.

Bello, R. y Parrado, N. (1997). Fundación del Barrio San Rafael. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 69-82. Arte y Fitolito “Afro” LTDA

Benadiba, L. & Plotinsky, D. (2001). Historia Oral: Construcción del Archivo Histórico Escolar. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Berche, C. (1985). La utilización de los archivos por el gran público. En: Walne, P. (ed). La administración moderna de archivos y gestión de documentos: El prontuario RAMP. 367-380. Unesco.

Betancourt, D. (1993). Enseñanza de la Historia a Tres Niveles. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Camacho, A. (2020). *Enseñanza de la Historia desde los archivos: potencialidades del Archivo Central de la Biblioteca Departamental de Cali “Jorge Garcés Borrero”* (tesis de pregrado), Universidad del Valle. Cali, Colombia. Accedido el 20 de mayo de 2021 desde: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/18153>

Carr, W. (1995). For education. Towards critical educational inquiry. Londres: Open University Press.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Castaño, R. (1997). Autobiografías orales de nuestro pueblo (El Triunfo-Cundinamarca). En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 115-140. Arte y Fitolito “Afro” LTDA

Castro, F. (1997). Historia Oral del Colegio Distrital Manuelita Sáenz. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 187-208. Arte y Fitolito “Afro” LTDA

Castro, F. (2004). Historia Oral: Historias de vida es historias barriales. Bogotá: Aspectos siglo XXI, IED Manuelita Sáenz y Colectivo de Historia Oral.

Castro, F., Daza, D., Forero, D. & Ospina, L. (2005). Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá. Bogotá: IDEP.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Informe Basta ya: Colombia memorias de guerra y dignidad. Bogotá: Imprenta Nacional.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). Claves conceptuales. Caja De Herramientas para gestores de archivos de Derechos Humanos, DIH y Memoria Histórica. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). Memoria de la infamia. Desaparición Forzada en el Magdalena Medio. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2019). El modelo paramilitar de San Juan Bosco de la Verde y Chucurí. Informe N°5 serie informe sobre el origen y la actuación de las agrupaciones paramilitares en las regiones. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.

Colegio Trinidad Camacho Pinzón. (2020). Proyecto Educativo institucional. Accedido el 12 de agosto de 2021 desde: <http://coltricapin.edu.co/index.html>

Concurso Hele, 2016. (7 de Julio de 2016) ¿Qué es la historia oral? [Archivo de video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=J6gJVJMpc0I>

Corte Constitucional (2015). Constitución Política de Colombia. Colombia: Imprenta Nacional.

Currea de Lugo, V. (2020). Prólogo. En: Currea de Lugo, V. (ed). ¡Aquí pasó algo! Un contexto del conflicto en Santander. 5-16. UNICIENCIA y UNISANGIL.

Daza, D. (2006). *Propuesta para la conformación de archivos con documentos orales* (Tesis de posgrado). Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

Daza, D. (2007). La construcción del archivo escolar a partir de los proyectos de investigación histórica escolar PIHE. *Voces Recobradas, revista de Historia Oral No (24)*. 12-19. Accedido el 25 de mayo de 2021 desde: <https://buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/documents/rho24.pdf>

Decreto 460 de 1995. Por el cual se reglamenta el Registro Nacional del Derecho de Autor y se regula el Depósito Legal. 16 de marzo de 1995. Diario oficial. 41768. Accedido el 22 de agosto de 2021 desde: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1101222>

Decreto 2578. Por el cual se reglamenta el sistema nacional de archivos. 13 de diciembre de 2012. Diario Oficial 48643. Accedido el 18 de agosto de 2021 desde: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=50875>

Defensoría del Pueblo. (s.f). Guía Metodológica para la construcción del Archivo Oral. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.

D-maps.com. Santander Mapa gratuito, mapa mudo gratuito, mapa en blanco gratuito, plantilla de mapa contornos, hidrografía, principales ciudades, nombres. (s.f). Accedido el 3 de septiembre de 2022, desde: https://d-maps.com/carte.php?num_car=87406&lang=es

Dewey, J. (1989). Como pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Editorial Paidós.

Elliot, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid: Ediciones Morata.

El Tiempo.com. (18/11/2020). Líderes de Soto Norte Hablan de los que les preocupa para su provincia. Accedido el 3 de septiembre de 2022 desde: [https://www.eltiempo.com/mas-contenido/lideres-de-soto-norte-hablan-de-lo-que-quieren-para-su-provincia-](https://www.eltiempo.com/mas-contenido/lideres-de-soto-norte-hablan-de-lo-que-quieren-para-su-provincia-547757#:~:text=El%20conflicto%20armado%20interno%20que,y%20mineros%20de%20la%20regi%C3%B3n)

[547757#:~:text=El%20conflicto%20armado%20interno%20que,y%20mineros%20de%20la%20regi%C3%B3n](https://www.eltiempo.com/mas-contenido/lideres-de-soto-norte-hablan-de-lo-que-quieren-para-su-provincia-547757#:~:text=El%20conflicto%20armado%20interno%20que,y%20mineros%20de%20la%20regi%C3%B3n)

Escamilla, D. & Novoa, L. (2012). Los archivos orales y la memoria oral: alternativas de reparación en el conflicto armado interno de Colombia: *Revista cambios y permanencias* (3), 377-392. Accedido el 15 de agosto de 2021 desde: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7444>

Estepa, J. (1995). El archivo en la Enseñanza de la Historia. *Revista TRIA*, N°. 2. 53-72.

Explora Los Lagos 2013. (12 de Julio de 2016). PURA CIENCIA/ historia local [Archivo de video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=Iv6mi3hVNFA>

Florido, A. (2016). El archivo y la escuela. Propuestas Didácticas. *Boletín ANABAD LXVI* (2). 99-152. Accedido el 5 de mayo de 2021 desde: <https://dialnet.uniroja.es/servlet/articulo?codigo=6328960>

Fundación Pro-desarrollo de Barbosa. (1990). Barbosa 1940-1990: 50 años, puerta de oro Santander. Barbosa: FRID.

Garcés, F., Montaluisa, A. & Salas, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales .Voll N° 276*. 231-248. Accedido el 20 de julio de 2022 desde: <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871>

Garzón, J. & Rodríguez, J. (2004). Rutas pedagógicas en la enseñanza y el estudio de la Historia. En: Rodríguez, J. (ed). Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá. 23-65. Universidad Nacional de Colombia, Programa Red e Instituto de investigación educativa y desarrollo pedagógico IDEP.

Gov.ar. (s/f-b). Accedido el 6 de julio de 2022 desde http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/historia_investigación/index.php

Guerrero, M. & Machuca, G. (1997). 20 de Julio: origen y tradición en Santa Fe de Bogotá. En: Castaño, R. & Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 51-68. Arte y Fotolito “Afro” LTDA

Gwyns, P. (2003) Historia Oral. En: Burke, P. (ed). Formas de Hacer Historia. 45-187. Editorial Alianza.

Hernández, G. (2011). Paradigmas en psicología de la educación. México D.F: Ediciones Paidós.

Hobsbawm, E. (1998). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Crítica.

Instituto de Estudios peruanos (14 de Marzo de 2018). Archivos escolares, patrimonio e historia de la educación. [Archivo de video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=txmsZCDMIEY&T=6176S>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.

Jiménez, G. (2003). *Ordenación Documental*. Bogotá: Archivo General de la Nación.

Lara, A. (2019). Una aproximación a los Archivos de Historia Oral de América Latina. El caso del laboratorio de Historia Oral. *Revista Testimonios* (8). Accedido el 20 de agosto desde: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/testimonios/article/view/25642>.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. Ministerio Diario Oficial No. 41.214. Accedido el 21 de agosto de 2021 desde: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 594 de 2000. Por medio de la cual se dicta la Ley General de Archivos y se dictan otras disposiciones. 14 de julio de 2000. Diario Oficial No. 44.093. Accedido el 21 de agosto de 2021 desde: <https://normativa.archivogeneral.gov.co/ley-594-de-2000/>

Ley 1874 de 2017. Por la cual se modifica la ley 115 general de educación. 27 de diciembre de 2017. Diario Oficial. N. 50459. Accedido el 21 de agosto de 2021 desde: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1874_2017.html

Londoño, R., Aguirre, M. & Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar Bogotano*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.

Luc, J. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Editorial Cincel.

Madrigal, L. (2018). *Recomendaciones para la difusión del archivo histórico de Medellín como aporte a la divulgación del patrimonio histórico y cultural de la Ciudad* (tesis de pregrado). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Accedido el 17 de mayo de 2021 desde: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10603/1/MadrigalLeidy_2018_DifusionArchivoHistorico.pdf

Malpica, R. (1997). Historia del Barrio La Belleza o “Cielo Roto”. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 99-114. Arte y Fotolito “Afro” LTDA

Mapsus.net. (s.f) Locomotora de Barbosa: accedido el 3 de septiembre del 2022 desde: <https://mapsus.net/CO/locomotora-de-barbosa-269559>

Martínez, L. (2012). Vanguardia. Accedido el 20 de septiembre de 2022 desde: <https://www.vanguardia.com/santander/region/en-cite-lanzan-concurso-de-identidad-institucional-LDVLI72382>

Martínez de Correa, H. (2004). Aprendizaje significativo: la psicología educativa aplicada en el salón de clases. En: Zubiría, J. (ed). Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas. (141-179). Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Megáfono comunicativo. (12 de junio de 2019). El orador de la memoria colectiva (Barbosa, Santander) [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jYqgIR41PIQ>

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). La investigación Acción en Educación. Antecedentes y tendencias actuales. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales (2002). Accedido el 25 de agosto de 2021 desde: https://mineducación.gov.co/1780/articles-339975_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. *Serie Guías No. 7*. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales. Colombia: Panamericana Formas e impresos S.A

Mora, S. & Meneses, D. (2020). Década 1988 a 1998: Una década de golpes a la moral colectiva en las provincias. En: Currea de Lugo, V. (ed). ¡Aquí pasó algo! Un contexto del conflicto en Santander.47-68.UNICIENCIA Y UNISANGIL.

Moss, W. & Mazikana, P. (1986). Los Archivos, la historia y tradición orales: Un estudio del Ramp. París: Organización de las Naciones Unidas, para la educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO).

Najera, I. (1997). Historia del Barrio La Marichuela. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 83-98. Arte y Fitolito “Afro” LTDA

Noguera, C. (1997). Educación y democracia: un problema más allá de la escuela y el maestro. *En: Educación y ciudad No 3*. 31-39. Accedido el 25 de mayo de 2021 desde: <https://revistasidep.edu.co/index.php/educación-y-ciudad/article/view/249/225>.

Palacios, M. (2012). Violencia Pública en Colombia 1958-2010. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Pérez, R. (1997). Autobiografías: Historias de mi vida. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 152-166. Arte y Fitolito “Afro” LTDA

Pinzón, G. (2007). Historia de la formación de Santander, sus provincias y municipios. Bucaramanga: Sic Editores.

Pluckrose, H. (1996). Enseñanza y aprendizaje de la historia. Madrid: Ediciones Morata S.L

Programa Municipal Historia Oral y Memorias Locales. (21 de noviembre de 2016). QUÉ ES LA HISTORIA ORAL, MICRO 12. [Archivo de video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?v=cymREHur5Y>

Ramírez, L. (2018). *Archivos Históricos. Una propuesta para su fortalecimiento desde la apropiación de la comunidad* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Accedido el 22 de mayo de 2021 desde: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/33861/proyecto-grado-lro.pdf?sequence=1>

Ramírez, M. (2020). Década de 1978 a 1988. El conflicto armado en Santander. En: Currea de Lugo, V (ed). ¡Aquí pasó algo! Un contexto del conflicto en Santander. 31-46. UNICIENCIA y UNISANGIL.

Rangel, A. (2005). ¿A dónde van los paramilitares? En: Rangel, A (ed). El poder paramilitar. 11-24. Planeta y Fundación Seguridad y Democracia.

Restrepo, M. y Quintero, M. (2018). La violencia en el campo. *Revista de extensión cultural* N° 61. 92-100. Accedido el 15 de septiembre de 2022 desde: <https://docplayer.es/133592004-Revista-de-extension-cultural-universidad-nacional-de-colombia-sede-medellin.html>

Rico, B. (1997). Comunidad Estrella del sur: una historia para contar. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 167-186. Arte y Fotolito “Afro” LTDA.

Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigacio i Innovacio Educativa i Socioeducativa*. Vol.3 N°1. 29-50. Accedido el 20 de septiembre de 2022 desde: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1#:~:text=La%20teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20es%20la%20propuesta%20que%20hizo,aprende%20aquellos%20que%20se%20descubre>

Rodríguez, M., Báez, A. & Suárez, L. (2020) Década 2008-2016. Construyendo escenarios de paz. En: Currea de Lugo, V. (ed). ¡Aquí pasó algo! Un contexto del conflicto en Santander. 81-137. UNICIENCIA Y UNISANGIL.

Rodríguez, S. (2017). Usos Públicos del Pasado en Colombia, 1930-1960. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario- Universidad Nacional de Colombia.

Rubín de Celis, E. (1981). Investigación Científica vs Investigación Participativa: reflexiones en torno una falsa disyuntiva. En: Vio Grossi, F., Gianotten, V. y De Wit, T. (eds). Investigación Participativa y Praxis Rural. Lima, Perú: Mosca Azul

Schwarzstein, D. (2001). Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sitton, T., Mehaffy, G. & Davis, O.L. (1989) Historia Oral. Una Guía para profesores (y otras personas). México: Fondo de Cultura Económica.

Santander competitivo, (2019). Lineamientos y directrices de Ordenamiento Territorial del Departamento de Santander. Accedido el 28 de agosto de 2022 desde: <https://santandercompetitivo.org/media/6520c93b26bd67d7d5c2f7de83d250c888221c0c.pdf>

Sergio Zambrano. (4 de mayo de 2015). Historia de Barbosa (Santander). [Archivo de video]. YouTube. <https://youtube.com/watch?=3-MsFAqBpnU>

Skinner, M. (2013). Santander en los conflictos históricos. Bucaramanga: Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo- UNICIENCIA.

Suárez, I. (2012). Historia y Archivística: Memorias del Poder. Apuntes para debate. *Revista Cambios y Permanencias*. (3).137-165. Accedido el 20 de mayo de 2021 desde: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7365>.

Suárez, I. (2012). La interdisciplinariedad sabotada: observaciones a la ley que reglamenta el ejercicio profesional de la archivística. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la cultura* Vol. 39. (No 1). 263-288.

Torres, A. (2007). Educación Popular. Trayectoria y actualidad. Accedido el 18 de septiembre de 2022 desde : [ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/Educacion Popular Trayectoria y Actualidad.pdf](ipecal.edu.mx/wp-content/uploads/Educacion%20Popular%20Trayectoria%20y%20Actualidad.pdf)

Universidad Santo Tomás (29 de septiembre de 2022). Barbosa: Hija de la modernidad. (Temporada 1, episodio 37) [Episodio serie de televisión]. En: Universidad Santo Tomás., Canal Tro., Net Televisión (productores). *Por los caminos del gran Santander*. Canal Uno Televisión.

Universidad Santo Tomás Bucaramanga. (15 de septiembre de 2015). Capítulo 38 Barbosa “Puerta de Oro Santander”. [Archivo de video]. [YouTube. https://youtube.com/watch?v=FObdGO0CNWw](https://youtube.com/watch?v=FObdGO0CNWw).

Vargas, A. (1992). Magdalena medio santandereano: Colonización y conflicto armado. Bogotá: CINEP.

Vargas, C. (1997). El recuerdo de mi vida a través de la palabra. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 141-151. Arte y Fotolito “Afro” LTDA

Vega, R. (1997). Introducción. En: Castaño, R. y Vega, R. (eds). ¡Déjenos hablar! Profesores y estudiantes tejen historias orales en el espacio escolar. 7-12. Arte y Fitolito “Afro” LTDA

Vega, R. (1998). Historia, conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar. Bogotá: Ediciones Antropós.

Vélez de la Calle, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: 30 años de legitimidad. *Revista científica Guillermo de Ockham*. Vol. (No.1) 133-146.


Wallerstein, I. (1996). Abrir las Ciencias Sociales: Un informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales. México: Siglo XXI editores.

Zea, D. (2017). *Los Archivos de Derechos Humanos como forma de resistencia de las organizaciones sociales y de víctimas* (tesis de pregrado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Accedido el 10 de mayo de 2021 desde: <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/5632/ZeaForeroDianaMarcela2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1: encuestas diagnósticas y algunas respuestas, grados novenos y décimos.

Preguntas Respuestas Configuración



Actividad diagnóstica subproyecto: Investigación sobre la época de "La Violencia" con fuentes orales a cargo de estudiantes de grado 9no del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

Descripción del formulario

Nombre Respuesta corta

Texto de respuesta corta

Describa mínimo en un párrafo, máximo en dos: Diferentes actividades y proyectos desarrollados para el aprendizaje de la historia en el año anterior.

Texto de respuesta corta

Solo mencione algunos de los temas que trataron en clase el año pasado. *

Texto de respuesta corta

De los temas que se mencionaron, escoger el que más le llame la atención y escriba una reflexión que considere que todos los demás deberían saber. *

Texto de respuesta corta


Desde su perspectiva personal ¿Cuál es la importancia de la historia? *

Texto de respuesta corta

Desde su opinión personal ¿Qué es investigar en historia? *

Texto de respuesta corta

Preguntas Respuestas Configuración



Actividad diagnóstica subproyecto: Investigación sobre "El conflicto armado interno colombiano" con fuentes orales, a cargo de estudiantes del grado 10mo del Colegio Trinidad Camacho Pinzón.

Descripción del formulario

Nombre * Respuesta corta

Texto de respuesta corta

Describa mínimo en un párrafo, máximo en dos: Diferentes actividades y proyectos desarrollados para el aprendizaje de la historia en el año anterior.

Texto de respuesta corta

Solo mencione algunos de los temas que trataron en clase el año pasado. *

Texto de respuesta corta

De los temas que se mencionaron, escoger el que más le llame la atención y escriba una reflexión que considere que todos los demás deberían saber. *

Texto de respuesta corta

Desde su perspectiva personal ¿Cuál es la importancia de la historia? *

Texto de respuesta corta

Desde su opinión personal ¿Qué es investigar en historia? *

Texto de respuesta corta

3. De los temas que se mencionaron, escoger el que más le llame la atención y escriba una reflexión que considere que todos los demás deberían saber.	4. Desde su perspectiva personal ¿Cuál es la importancia de la historia?	5. Desde su opinión personal ¿Qué es investigar en historia?
<p>La primera guerra mundial Todos deberíamos saber los antecedentes de la primera guerra mundial La guerra en si, y las consecuencias.</p>	<p>La historia es importante porque todos debemos saber lo que pasó en La antigüedad.</p>	<p>Saber lo que pasó en la antigüedad hasta la actualidad.</p>
<p>La importancia de la economía en los países y como en Colombia al tener una economía hacia fuera depende mucho de otros países y a raíz de eso y a cómo está el dólar el pueblo colombiano está sufriendo.</p>	<p>La historia sirve mucho ya que de todos los errores cometidos anteriormente se puede aprender para no volver a cometerlos.</p>	<p>Es leer y analizar los acontecimientos que sucedieron en la antigüedad para poder analizarlos</p>
<p>Segunda guerra mundial fue el propósito del bombardeo no fue destruir objetivos militares, sino presionar al gobierno</p>	<p>La historia es importante para contar historias unos a otros para compartir experiencias es un proceso esencial para comunicar y recrear con los demás</p>	<p>La historia es una disciplina que se dedica a indagar en el pasado de los seres humanos para estudiar cuánto existe en él que sea cambio.</p>

1. Describa mínimo en un párrafo, máximo en dos: Diferentes actividades y proyectos desarrollados para el aprendizaje de la historia en el año anterior.	2. Solo mencione algunos de los temas que trataron en clase el año pasado.	3. De los temas que se mencionaron, escoger el que más le llame la atención y escriba una reflexión que considere que todos los demás deberían saber.
<p>uno de los temas realizados y vistos el año pasado fue la violencia a mediados del siglo xx (20) en este desempeño elaboramos afiches sobre NO a la violencia, también, estudiamos sobre el café y hicimos dibujos y escritos también nuestras opiniones, primera y segunda guerra mundial umm en este tema hubieron más que todo lecturas y sacar nuestras conclusiones sobre este tema.... y otros</p>	<p>de los temas que estudiamos fueron: la violencia de mediados del siglo xx (20), también sobre el café, la segunda y primera guerra mundial</p>	<p>el café, me gusta este tema porque soy del campo cojo café, se como hay que trabajar con él, el café se reproduce en tolima, huila, caldas, nariño.... es lo que más se transporta en el país.</p>
<p>Viendo videos y socializando el tema</p>	<p>Revolucion francesa, industrial y rusa</p>	<p>La revolución industrial fue una de las revoluciones que más impacto generó en el mundo, este cambio la dinámica total del mundo, generando de esta manera un aumento en la industria, tecnología y desarrollo en general</p>
<p>Unas de las varias actividades que nos ayudaron para el aprendizaje de la historia, fueron la elaboración de un periódico sobre la violencia en Colombia, entrevistas a personas víctimas de la violencia, dispositivos, formularios explicativos, videos sobre el tema etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La violencia en Colombia - La guerra fría - América después del siglo xx - La segunda guerra mundial <ul style="list-style-type: none"> - El fascismo - La revolución rusa - La época de la violencia 	<p>La llamada violencia en Colombia es todo aquel acto de violencia por la parte política, social, económica, religiosa etc. Que mediante sus recursos se aprovechaban de las personas por medio de diferentes maneras.</p>

Anexo 2: matrices de análisis de la actividad diagnóstica.

ENCUESTA DIAGNÓSTICO PARA GRADOS NOVENOS (1,2 Y3)		
Objetivo: realizar un diagnóstico sobre experiencias previas en investigación histórica.		
Desarrollos didácticos	Apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas
<p>En la mayoría de las respuestas, se evidencia cómo los docentes han utilizado herramientas acordes a los estudiantes y que les sirva para la clasificación, análisis y síntesis de la información.</p> <p>Se evidencia en respuestas largas que han logrado apropiarse de saberes gracias a un ejercicio de memoria a largo plazo; retención significativa de contenidos disciplinares.</p> <p>Las reflexiones contenidas en la mayoría de respuestas hacen evidente que los docentes han puesto eventos históricos para compararlos con procesos del presente.</p>	<p>Hay un desarrollo de nociones de pensamiento histórico, empatía, tiempo, cambio histórico y descentración.</p> <p>Todas las respuestas independientes del nivel de elaboración, apuntan a que se reconoce que en los procesos históricos están marcos explicativos a tensiones sociales actuales.</p> <p>Pese a tener nociones del método historiográfico, no tienen claridad en cuanto al concepto de la investigación histórica.</p>	<p>La apropiación de conocimientos en el aula y la proyectan al ejercicio de crítica de su realidad. Así mismo, esto genera la necesidad de búsqueda y reflexión constante de los contenidos y las versiones de la historia.</p> <p>Consideraciones de algunos estudiantes, plantean que la historia sirve para comprender procesos epistemológicos de otras áreas de conocimiento.</p> <p>Cantidad considerable de estudiantes en cada curso, comenta que la historia posibilita el diálogo con sus intereses propios y la concreción de los mismos.</p>

ENCUESTA DIAGNÓSTICO PARA GRADOS DÉCIMOS (1,2 Y 3)		
Objetivo: Realizar un diagnóstico sobre experiencias previas en investigación histórica.		
Desarrollos didácticos	Apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas
<p>Al igual que grado noveno, la experiencia de grado décimo señala que se han desarrollado actividades de escucha, lectura crítica y apropiación de los contenidos desde la selección de variables de contexto y cognitivas. Eso permite, en la heterogeneidad de los cursos, apropiarse de nociones de la metodología de la investigación en historia.</p> <p>Se destaca en este caso, que los proyectos de trabajo colaborativo que han desarrollado, los han acercado a la metodología del contraste de información.</p> <p>Se evidencia en las respuestas, que hay un buen nivel de memorización, pero porque los contenidos se buscan abordar desde estrategias de aprendizaje significativo.</p>	<p>Algunas de las respuestas apuntan a que tienen una mayor problematización de coyunturas sociales más desde la teoría sociológica y no reconocen la importancia de la historia para entender la sociedad.</p> <p>Hay nociones con mayor nivel de desarrollo. En conclusión, las respuestas están más cerca de entender el concepto de la investigación en historia.</p> <p>Al igual que en los grados novenos, hay nociones del concepto de investigación histórica, pero no hay precisión conceptual. Es decir, no son conscientes de lo que implica la investigación historiográfica.</p> <p>Pese a lo anterior, la mayoría de respuestas indican que si comprenden el concepto de fuentes históricas.</p> <p>Identifican nociones elaboradas de la categoría de tiempo histórico y relaciones de causa-consecuencia.</p>	<p>En la mayoría de las intervenciones, se resalta un aspecto diferenciado de lo plasmado por los grados novenos; si bien proyectan el conocimiento histórico a sus intereses, en este caso los estudiantes lo proyectan a ejercicios de organización política y movilización. Pues muchos de ellos hablan de sus experiencias en marchas, trabajo con ancianos, labor con mujeres, entre otros.</p> <p>La mayoría de las respuestas, problematizan que la cultura en la que están inmersos los estudiantes los lleva a cuestionar y tratar de trascender las relaciones de poder.</p>

Anexo 3: diapositivas que presentan las características de la investigación en historia.

¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN?

- Es un proceso que, mediante la aplicación del **método científico**, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento, en pro de resolver un problema

¿CÓMO SURGEN LOS PROBLEMAS A INVESTIGAR?

EL PUNTO DE PARTIDA PARA LA INVESTIGACIÓN ES LA **REALIDAD**

SOLO EN CONTACTO CON ESA REALIDAD PUEDEN SURGIR **PREGUNTAS** PARA UNA INVESTIGACIÓN PERTINENTE Y ÚTIL.

¿CÓMO PUEDEN SURGIR LAS PREGUNTAS PARA UNA INVESTIGACIÓN?

1. La experiencia personal
2. La experiencia de otras personas
3. Lectura de bibliografía
4. Discusiones con compañeros
5. Asistencia a eventos
6. Una investigación anterior

ETAPAS DE UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- El punto de partida de una investigación es la existencia de una situación que llame la atención del investigador, ya sea para esclarecerla, mejorarla, resolverla o hacer otro tipo de propuestas en base a ella.
- Un problema de investigación debe tener solución.
- Debe ser expresado con claridad y precisión (Debe delimitar el espacio y el tiempo).
- En la formulación del problema debe tenerse explícitas las variables que se relacionan en la investigación.
- Debe ser formulado claramente a modo de pregunta.

LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA

Este tipo de investigación busca reconstruir el **pasado** de la manera más objetiva posible, para lo cual recolecta información de manera sistemática, y evalúa, verifica y sintetiza evidencias que permitan obtener conclusiones válidas, a menudo derivadas de hipótesis, pero no siempre (ICFES).

LA CUESTIÓN ES: ¿QUÉ ES EL PASADO?

¿QUÉ QUEREMOS SABER DEL PASADO?

HECHOS

lo que queremos saber de los hechos:

1. TIPOS DE FENÓMENOS SOCIALES (PROBLEMÁTICAS, EVENTOS O SITUACIONES, PROCESOS Y TIPOS DE ORGANIZACIÓN SOCIAL)
2. EFECTOS GENERALES ASOCIADOS A DICHS FENÓMENOS (CAUSAS, CONSECUENCIAS, INCIDENCIAS, IMPACTOS)
3. CIRCUNSTANCIAS Y EFECTOS DE TIEMPO (PERIODOS, CONTINUIDADES, TRANSFORMACIONES Y RIFTURAS)
4. COMPONENTES INTRÍNSICOS DE LOS HECHOS (PRÁCTICAS, ACCIONES Y REPRESENTACIONES)
5. ESCALAS (LOCAL, NACIONAL Y GLOBAL)
6. ACTUANTES (ACTOR SOCIAL, GRUPO SOCIAL, INSTITUCIONES, SUJETO, PERSONA, INDIVIDUO Y AGENTE)

TIPOS DE FUENTES

Escritas (Manuscritas e impresas)	Documentos públicos	Publicos (actas de sesiones del parlamento, económicas (programas del Estado), jurisdiccionales (decisiones del Estado), periodísticas (crónicas, artículos, entrevistas), etc.
	Documentos privados	De carácter familiar, burocrático, industrial o empresarial, contabilidad (libros de cuentas, balances, estados financieros), etc.
	Prensa diaria, semanal	Noticias, memorias, correspondencia o impresos.
Fuentes orales	Entrevistas, historias de vida y testimonios	Entrevistas estructuradas o no estructuradas, individuales o colectivas. Historias de vida, los testimonios y los relatos informales.
Nuevas tecnologías	La Internet, fuentes digitales, redes sociales y otros medios masivos de comunicación	Fuentes y bibliografía de todo tipo, acceso a la información de manera inmediata.
Iconografía	Cómic, Otros pictóricos	Fotografías, cine, diagramas, planos, mapas, Posters, escultura, arquitectura, teatro, etc.
Otras fuentes	Elementos que dan testimonio del pasado	La literatura, instrumentos de trabajo y objetos de la vida diaria.

En la actualidad, la reflexión de las fuentes se aplica incluso a la ausencia de los documentos, a los silencios de la historia.

Anexo 4: evaluación N° 1 para grados noveno y décimo.

Evaluación Grado Noveno

Descripción del formulario

...
Respuesta corta

Nombres y Apellidos

Texto de respuesta corta

📄 🗑️ Obligatorio ⋮

Con base a los materiales y la orientación dada en el aula, describa en qué consiste el proceso de investigación o también puede explicarlo a través de un ejemplo. *

Texto de respuesta corta

A partir de lo abordado en aula y los materiales sugeridos, enuncie características de la investigación en historia. *

Texto de respuesta corta

Qué son fuentes en investigación para la historia y enuncie todos los ejemplos posibles. *

Texto de respuesta corta

En qué consiste el periodo de la Violencia en Colombia, enuncie causas y acontecimientos característicos. *

Texto de respuesta corta

¿Cuáles serían algunas de las consecuencias del periodo de la Violencia en Colombia? *

Texto de respuesta corta

Escribir desde su opinion personal (no la del profesor o los materiales) cómo el periodo de la Violencia se relaciona con cosas que pasan en el presente en Colombia y el municipio. *

Texto de respuesta corta

En qué consiste la historia local y por qué es importante en su opinion personal *

Texto de respuesta corta

Describir en qué consiste la historia oral *

Texto de respuesta corta

Argumente con base al material suministrado por el docente, por qué son importantes los archivos orales *

Texto de respuesta corta

Desde su opinion personal (no la del docente o la de los materiales sugeridos) ¿Cómo crees que un archivo oral contribuye a a tu comunidad? *

Texto de respuesta corta

Evaluación 1 Grado décimo

Descripción del formulario

☰
☰
☰

📄
🗑️
Obligatorio

⋮

Con base a los materiales y la orientación dada en el aula, describa en qué consiste el proceso de investigación o también puede explicarlo a través de un ejemplo. *

Texto de respuesta corta

A partir de lo abordado en aula y los materiales sugeridos, enuncie características de la investigación en historia. *

Texto de respuesta corta

Qué son fuentes en investigación para la historia y enuncie todos los ejemplos posibles. *

Texto de respuesta corta

Según los materiales sugeridos y la explicación del docente, A qué nos referimos cuando se habla del conflicto armado en Colombia *

Texto de respuesta corta

Cuáles son algunas de las causas del conflicto armado en Colombia y sus consecuencias en la actualidad *

Texto de respuesta corta

En qué consiste la historia local y por qué es importante en su opinión personal *

Texto de respuesta corta

Describir en qué consiste la historia oral *

Texto de respuesta corta

Argumente con base al material suministrado por el docente, por qué son importantes los archivos orales *

Texto de respuesta corta

Desde su opinión personal (no la del docente o la de los materiales sugeridos), ¿Cómo crees que un archivo oral contribuye a a tu comunidad? *

Texto de respuesta corta

Anexo 5: matrices de análisis de los ejercicios de evaluación.

EVALUACIÓN GRADOS NOVENOS (1,2 y3)			
Objetivo: Evidenciar la apropiación de los estudiantes del método historiográfico.			
Desarrollos didácticos	Apropiación del método histórico	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas a la conformación de archivos orales.
<p>A partir del complemento teórico, los estudiantes posicionan sus nociones de investigación histórica y descubren que son potenciales investigadores.</p> <p>La mayoría de las respuestas asociadas a las preguntas de apropiación de contenidos disciplinares, se destaca que su ejercicio cotidiano de historia oral les permite tener un mejor bagaje y lo contrastan con otras fuentes.</p> <p>Plantear preguntas de corte problematizador fortalece una mejor capacidad de argumentación y apropiación significativa.</p>	<p>Hay mayores apropiaciones conceptuales, pero perduran en varias confusiones frente al hecho de que las diapositivas son aún muy técnicas.</p> <p>La mayoría identifican los diálogos y debates entre corrientes historiográficas.</p> <p>Se comprenden mejor las categorías de la investigación histórica.</p> <p>Se hace uso de métodos comparativos para analizar los trasegares sociales; esto a partir de conocer la historia.</p>	<p>Los estudiantes reflexionan que la construcción de un archivo oral escolar les dota de una gran responsabilidad y liderazgo sociopolítico.</p> <p>A algunos estudiantes no les llama la atención el proyecto, ya sea por falta de interés o temor de indagar temas de conflicto.</p> <p>El total de estudiantes tienen conocimiento o vínculo con procesos asociados al periodo de la violencia.</p>	<p>Para la mayoría de los alumnos al reconocerse como potenciales investigadores, también concluyen que el archivo oral escolar les permite confirmar ello en la práctica.</p>
EVALUACIÓN GRADOS DÉCIMOS (1,2 y3)			
Objetivo: Evidenciar la apropiación de los estudiantes del método historiográfico.			
Desarrollos didácticos	Apropiación del método histórico	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas a la conformación de archivos orales.
<p>Utilizan situaciones cotidianas para identificar el rol de la investigación social.</p> <p>Apropiación de contenidos gracias a la tradición oral y el contraste con otros contenidos.</p> <p>Las diapositivas para abordar contenidos aún son muy técnicas y generaron confusiones conceptuales.</p>	<p>Hay menos confusiones conceptuales.</p> <p>Se reconoce que el conocimiento histórico es inacabado y que los referentes empíricos son un ámbito potencial para investigar.</p> <p>Relacionan coherentemente los debates de distintas corrientes historiográficas, al igual que las contrastan.</p>	<p>Plantean los estudiantes que la metodología de la historia oral no transgrede a los sujetos y logra recuperar saberes diversos.</p> <p>Afirman en mayoría que la construcción de un archivo oral escolar, empodera a los estudiantes como sujetos de conocimiento y a los habitantes de Barbosa; así mismo, añaden que este proyecto tiene una trascendencia histórica.</p> <p>El total de estudiantes tienen conocimiento o vínculo con procesos asociados al conflicto armado.</p>	<p>Reflexionan que los archivos orales son un escenario imprescindible en la proyección sociopolítica de la historia local, social y oral.</p>

Anexo 6: taller de historia oral con base la lectura de Barela, Miguez y García, 2009.

TALLER SOBRE LA ENTREVISTA EN HISTORIA ORAL

Para el desarrollo de la presente actividad es necesario seguir las siguientes indicaciones:

1. Conformar los grupos que van a realizar la entrevista del proyecto de investigación (recuerden: máximo tres personas).
2. El grupo debe leer con mucha atención la siguiente lectura sobre las entrevistas y las preguntas en historia oral.
3. Desarrollar las actividades que se encuentran al finalizar la lectura.

4. La entrevista

La entrevista en el campo de la historia oral es un espacio de encuentro entre entrevistado y entrevistador, en el cual –juntos– construyen el documento.

La finalidad de una entrevista oral es la conservación y transmisión de historias, de la vida cotidiana en general, y de todo aquello que no deje huellas escritas, o deje muy pocas. Se trata no sólo de recuperar lo vivido, sino también los significados que tienen para las personas, relación ésta difícil de lograr a través de las fuentes escritas.

El éxito de una investigación dependerá de la calidad de las entrevistas, dado que constituyen la documentación a interpretar.

Algunos factores a tener en cuenta para lograr una entrevista exitosa

- Realizar una correcta elección de la fuente, es decir, del informante, que debe ser representativo, no en el sentido de la representatividad estadística de sectores de la población, sino en relación con los procesos históricos que estamos

22

ALGUNOS APUNTES SOBRE HISTORIA ORAL Y CÓMO ABORDARLA

propio ritmo; es mejor pensar la entrevista como un "monólogo guiado", vale decir, no es completamente libre, pero tampoco completamente controlada.

- Cuanto menos intervenga el entrevistador en la entrevista será mejor. Una vez expuesta la pregunta, hay que quedar en silencio y esperar la respuesta. Y sobre todo, nunca interrumpir durante una respuesta.

- Estar atento no sólo a las respuestas sino también a los silencios y los olvidos, ya que el olvido forma parte significativa de la memoria.

- Es recomendable utilizar preguntas amplias pero cortas, sin extensos preámbulos. Las preguntas largas predisponen a respuestas inciertas. Se debe cuidar que las preguntas no conlleven implícitas las respuestas.

- Es importante mantener una actitud neutral con el entrevistado, es decir no entrar en discusión sobre sus puntos de vista, o intentar exponer los propios juicios sobre una cuestión.

- Una vez concluida la entrevista y apagado el grabador, darse un tiempo de conversación con el entrevistado. Muchas veces, aspectos importantes pueden aparecer en ese momento, además el no dar un corte abrupto permite priorizar la relación interpersonal, sobre todo cuando los aspectos abordados fueron movilizados para el entrevistado.

- Finalizada la entrevista, si no pudieron ser tratados todos los temas es conveniente concertar en ese momento un segundo encuentro, y en todos los casos dejar planteada esa posibilidad para el caso de que surja esa necesidad luego de haber hecho un primer análisis del material recabado.

- Es aconsejable que cada entrevista no supere las dos horas.

La validez de toda investigación histórica está dada por la seriedad en el análisis de las fuentes. En el caso de la historia oral hay que recordar que si el entrevistador llega con un bagaje preexistente (ordenamiento, selección e interpretación histórica) el entrevistado tiene también su propia conciencia histórica, su interpretación de la historia de su comunidad.

24

ALGUNOS APUNTES SOBRE HISTORIA ORAL Y CÓMO ABORDARLA

indagando. De ello depende la representatividad y utilidad de la fuente.

- Desarrollar una intensa y seria preparación previa sobre la temática a investigar.

- Contar con hipótesis de trabajo claras.

- Tener presentes los temas que no pueden dejar de ser abordados, pero también tener la suficiente amplitud como para permitir el surgimiento y desarrollo de aspectos que no se habían pensado previamente y que podrían abrir nuevas líneas de investigación o enriquecer las hipótesis.

- Pensar cuidadosamente el modo de formular las preguntas pues son tan importantes como su contenido.

- Recordar que las entrevistas son un intercambio entre dos personas, por lo tanto el entrevistado puede intentar girarla hacia la justificación de sus propios objetivos. Atención a esto hay que actuar con delicadeza pero con firmeza para reencauzar la entrevista dentro de nuestras pautas. Siempre hay que tener presente que es el entrevistador quien conduce la entrevista.

- La entrevista no debe transformarse en un interrogatorio, para ello es aconsejable dejar que el entrevistado marque su

Entrevista a Fanny Edelman.



23

ALGUNOS APUNTES SOBRE HISTORIA ORAL Y CÓMO ABORDARLA

Las preguntas

Las preguntas deben ser producto de una intensa preparación previa y responder exactamente a los objetivos, trayendo de nuevo a los entrevistados al tema cuando se desvían del mismo, pero sin perder sensibilidad hacia lo que el testigo quiere comunicar.

Al pensar el desarrollo de una entrevista es recomendable tener en cuenta:

- Ordenar los temas a tratar de manera que estimulen mejor la memoria (Ejemplo: orden cronológico de los acontecimientos).

- Preparar preguntas que puedan despertar el interés del entrevistado.

- Llevar preparadas preguntas guía, que puedan servir para abordar un tema delicado o para introducir asuntos importantes en momentos de monotonía o silencio.

- Elegir con cuidado al entrevistado con quien comenzar la serie de entrevistas y el lugar más adecuado para llevarlas a cabo.

- En caso de que no sea posible grabar la entrevista se sugiere tomar nota de algunas palabras clave o frases interesantes, completando esos fragmentos inmediatamente después de realizada la entrevista.

- Estar preparado para apreciar las cuestiones potencialmente tensas o delicadas, evitando el tema si no es fundamental para la investigación.

- Las preguntas no necesariamente se dirigen a la búsqueda de información, también pueden apuntar a provocar reflexiones sobre contradicciones del relato. Por ejemplo,


31

repetir en forma de pregunta una afirmación hecha por el informante sobre un punto que pueda resultar dudoso.

ACTIVIDAD

Aunque estén trabajando en grupo, cada estudiante, de manera individual, debe contestar las siguientes preguntas en el cuaderno:

1. La lectura afirma que la finalidad de la historia oral es la conservación y transmisión de historias de la vida cotidiana. ¿Qué entienden ustedes por "vida cotidiana"?
2. La lectura afirma que la entrevista de historia oral no solo busca recuperar lo vivido, sino lo que eso significó para las personas. ¿Qué entienden ustedes por el "significado de lo vivido"?
3. Uno de los pasos fundamentales en la entrevista de historia oral es elegir a la persona a entrevistar. Escriban en este punto la persona que van a entrevistar y en el caso de no tener todavía a quién escriban qué ha hecho para buscarla y qué dificultades han tenido.
4. ¿Qué significa que la entrevista en historia oral no debe ser un interrogatorio sino un "monólogo guiado"?
5. ¿Por qué consideran ustedes que es recomendable que la entrevista no dure más de dos horas?
6. Escriban 10 consejos que, según la lectura, ustedes deben tener en cuenta a la hora de preparar y llevar a cabo la entrevista.
7. Ustedes próximamente tendrán que hacer el simulacro de entrevista a uno de sus compañeros, por lo tanto, van a diligenciar el documento que se encuentra anexo en la siguiente página con la información de dicho compañero. Este documento se conoce como "perfil" y es muy importante porque con la información que obtenemos de él, podemos hacernos una idea más general de la persona que vamos a entrevistar y con ello preparar mejor las preguntas de la entrevista.



ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: PROYECTO "HISTORIA SOCIAL DE BARBOSA"

COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN CITE-SANTANDER
 RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN No. 12478 DE 28 OCTUBRE DE 2002 Y
 RENOVADA CON RESOLUCIÓN No. 03578DEL 3 DE JUNIO DE 2010
 REGISTRO SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE SANTANDER No. 279
 CODIGO DANIE 268077000235
 NIT 804000130-6

PERFIL DE LAS PERSONAS A ENTREVISTAR

NOMBRES Y APELLIDOS:		EDAD:	FECHA DE NACIMIENTO:
LUGAR DE NACIMIENTO:	C.C. Y LUGAR DE EXPECIÓN:	TELÉFONO:	
		EMAIL:	
DIRECCIÓN:	ESTRATO:	ZONA RURAL O URBANA:	ESTADO CIVIL:
¿CÓMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?		¿EN QUÉ AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA?	
¿CON CUÁL RELIGIÓN O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?	¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?	
¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?	¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA?		
¿CUÁL ES (O FUE) SU OCUPACIÓN O PROFESIÓN?	¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO?		
OBSERVACIONES: (PARA TENER EN CUENTA EN LA ENTREVISTA)			

NOMBRES DE LOS ESTUDIANTES QUE DILIGENCIARON ESTE DOCUMENTO

¿CÓMO LOGRARON CONTACTAR A LA PERSONA A ENTREVISTAR?

Anexo 7: matrices de análisis desarrollo taller de historia oral.

TALLER DE FUNDAMENTACIÓN EN LA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA ORAL GRADO NOVENO (1,2 y 3)			
Objetivo: Abordar con los estudiantes la metodología para desarrollar la entrevista de historia oral.			
Dinámicas asociadas con los desarrollo didácticos	Dinámicas asociadas con la apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas con el desarrollo de la técnica archivística
<p>La lectura consignada en el taller es clara y motivó a los estudiantes a plantear propuestas.</p> <p>El desarrollo del taller, evidencia que la metodología de la historia oral fortalece procesos de escucha y de construcción de argumentos.</p> <p>El contexto de memoria social del conflicto en Barbosa y el rol activo de los estudiantes son elementos que permiten acciones de pensamiento y conocimiento desde el medio y la escuela.</p> <p>La metodología de la historia oral es un mecanismo para procesos de formación política de los estudiantes.</p>	<p>Apropiación sin mayor dificultad la metodología de la historia oral, su pertinencia, límites y contextos de posibilidad.</p> <p>Asocian muy bien la metodología de la historia oral con debates de autores de la historia social, historia local y algunos exponentes de los estudios culturales.</p> <p>Se reconoce, en la mayoría de las respuestas de los tres cursos, la necesidad de los enfoques interdisciplinarios en la disciplina histórica.</p>	<p>Existen informantes potenciales, pero los miedos que tienen por hablar del tema son los que no los convencen para participar en el proyecto.</p> <p>Un aspecto problemático es que debido a la edad de los informantes o incluso su muerte, es difícil encontrar informantes para que hablen de la Violencia.</p> <p>En varios casos, no todos los grupos de estudiantes se conforman; atienden a profesores, amigos, conocidos o instituciones para rastrear informantes.</p>	<p>Se destaca de los tres cursos que diligenciaron el perfil previo al ejercicio de simulacro. Pues los estudiantes por medio de un ejercicio práctico, comprenden la necesidad de perfilar contactos para tener un registro del proyecto y las posibilidades de ampliar horizontes.</p> <p>Por otro lado, comenzaron a reflexionar que la técnica archivística da una sensación de compromiso, responsabilidad a quienes participan como testigos y también a quienes valoran la trascendencia jurídica-política del proyecto.</p>
TALLER DE FUNDAMENTACIÓN EN LA METODOLOGÍA DE LA HISTORIA ORAL GRADOS DÉCIMO (1,2 y 3).			
Objetivo: Abordar con los estudiantes la metodología para desarrollar la entrevista de historia oral.			
Dinámicas asociadas con los desarrollo didácticos	Apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas	Desarrollo del procedimiento archivístico
<p>Al igual que en grado noveno, la lectura es sencilla, pero permitió una comprensión consciente de la metodología de la historia oral. Esta lectura dio paso a nuevas propuestas, ejemplos para llevar a escenarios de historia oral.</p> <p>La propuesta de un diálogo estructurado en un escenario cotidiano permite que los estudiantes tomen conciencia de su empoderamiento como potenciales científicos sociales.</p>	<p>Apropiación muy bien debates de corrientes historiográficas como la historia social, historia cultural y la historia local.</p> <p>Comprenden que la metodología de la historia oral es clave en la comprensión de prácticas y configuración de representaciones sociales.</p>	<p>En los tres grados décimos la dificultad de conseguir informantes fue mucho mayor debido a que se trataba a víctimas del conflicto y las sensibilidades y miedos son la explicación a esta circunstancia.</p> <p>Pese a la dificultad, se destaca de grado décimo su diálogo con medios de prensa alternativos para ayudarlos con el proyecto.</p>	<p>En los tres grados décimos se reflexiona, que la razón de los documentos en el proyecto de conformación de un archivo oral escolar, es una obligación jurídico-política. En ese sentido, ellos muestran sorpresa por saber que pese a ser menores de edad ya son parte activa del cumplimiento de procesos jurídicos de importancia como escucha a víctimas y rescates de la memoria de la historia reciente colombiana.</p>

Anexo 8: guía de preguntas orientadoras para el simulacro

INICIO DE LA ENTREVISTA:

- Para dar comienzo a la entrevista muéstrense siempre cordiales y amables con la persona entrevistada y su núcleo familiar de ser el caso. Saluden de manera segura y usen un minuto para "romper el hielo".
- Busquen un lugar propicio para la entrevista. Si es en la casa de la persona entrevistada procuren que sea un sitio alejado de los ruidos de la calle, del paso de personas o en los que esté el televisor, equipo de sonido, computador o algún otro dispositivo que pueda distraer la atención en algún momento.
- Prendan la grabadora y "marquen" el audio de la siguiente manera:

"Hoy es [digan la fecha de ese día], son las [digan la hora], estamos con el señor [digan nombre de la persona que va a entrevistar], en [digan el lugar en el que se encuentran], para realizar una entrevista en el marco del proyecto de investigación sobre la historia social de Barbosa, del área de Ciencias Sociales, somos [digan los nombres completos de quien realizan la entrevista], estudiantes de los grados [digan sus cursos] del Colegio Trinidad Camacho Pinzón".

Continúen más o menos de la siguiente forma:

"Muy buenas tardes don [doña] [digan otra vez el nombre de la persona entrevistada], con ya le hablamos comentado los estudiantes estamos recolectando información para conocer la historia social de nuestro municipio, por lo que vamos a hacerle algunas preguntas sobre su vida y experiencia en esta región. Sin embargo antes de empezar, quisieramos que nos contara sobre sus primeros años: cuándo nació, dónde, quiénes eran sus padres... en fin todo lo que usted nos desee dar a conocer sobre cómo se formó y llegó a ser el que es hoy

- No interrumpen al entrevistado o entrevistada. Dejen que hablen sobre su vida para que a ustedes puedan tener un panorama más amplio sobre la información que él o ella les suministrará después.

- Si la persona en algún momento llora o guarda silencio, por favor sean respetuosos. Si el entrevistado o entrevistada pide apagar la grabadora apáguela y reanuden solo cuando él o ella estén listos y dispuestos a continuar.
- Si es necesario interrumpir la entrevista y volver otro día háganlo. Lo más importante es el bienestar de la persona entrevistada.
- Tomen apuntes de las cosas que dicen los entrevistados y que ustedes consideren importantes
- Si desean preguntarle a la persona entrevistada sobre algo que ella dijo, esperen que ella termine la idea y luego sí preguntan.
- Luego de este inicio chequeen las preguntas que siguen a continuación y solo realicen aquellas sobre las que el entrevistado o entrevistada no dio mayor información o fue muy superficial en la misma

PREGUNTAS ORIENTADORAS

INFANCIA

Aspectos personales:

- Fecha y lugar de nacimiento
- ¿Qué recuerdos tiene de su infancia?
- ¿Quiénes conformaban su familia?
- ¿Dónde estudiaba- hasta qué grado estudió?
- ¿Practicaba alguna actividad cultural, deportiva o comunitaria?
- ¿Cuáles eran sus sueños de niño (a)?

Aspectos Familiares:

- ¿Cómo eran las relaciones al interior de su familia?
- ¿A qué se dedicaban sus padres?
- ¿Eran propietarios del lugar donde vivían? ¿qué tipo de tenencia tenían del lugar donde vivían?
- Describa el arraigo o sentido de pertenencia de su familia con las tierras donde vivían ¿hace cuánto vivían ahí?

Aspectos Sociales:

- ¿Cómo era su entorno social en la infancia? (características del pueblo o ciudad de residencia)
- ¿Cuáles eran las actividades económicas más sobresalientes del lugar donde vivían?
- ¿Existían actores armados en la zona o el pueblo? ¿Qué tipo de acciones desarrollaban?

Anexo 9: desarrollo taller de historia oral

Taller sobre la entrevista en la historia oral

Actividad:

1. La lectura afirma que la finalidad de la historia oral es la conservación y transmisión de historias de la vida cotidiana.

¿Qué entiende usted por "vida cotidiana"?

= Yo entiendo por vida cotidiana que es todo lo que uno hace diariamente cosas que nosotros hacemos seguidamente y repetidamente en lo que nuestra vida.

2. La lectura afirma que la entrevista en historia oral no solo busca recuperar lo vivido, sino lo que eso significa para los personas.

¿Qué entiende usted por el "significado de lo vivido"?

= Yo entiendo por el significado de "vivido" que fue el pasado de los hechos que vivió una persona en su vida.

3. Uno de los pasos fundamentales en la entrevista de la historia oral es elegir a la persona a entrevistar. Escriban en este punto la persona que van a entrevistar y en el caso de no tener todavía a quien escribir que han hecho para buscarla y que dificultades han tenido.

Actividad #3:

1. La lectura afirma que la finalidad de la historia oral es la conservación y transmisión de historias de la vida cotidiana. ¿Qué entienden ustedes por vida cotidiana?

RTA= Es o son las costumbres que ejecutamos a diario, muchas de esas las hacemos todos sin importar la persona, como (comer, dormir, trabajar, etc...) Pero hay otras que diferencian a unos de otros como son los gustos, las capacidades, sus inclinaciones, sus artes. En fin, el diario vivir.

2. La lectura afirma que la entrevista de historia oral no solo busca recuperar lo vivido, sino lo que significa para las personas. ¿Qué entienden ustedes por el "significado de lo vivido"?

RTA= Pues la historia oral requiere de una respuesta completa y mas si hablamos de entrevistas, entonces suponemos que entre lo narrado en la entrevista muestra la importancia de lo que se pudo haber vivido.

3. Uno de los pasos fundamentales en la entrevista de historia oral es elegir a la persona a entrevistar. Escriban en este punto a que persona van a entrevistar. ¿En caso de no tenerla, escriban que han

Actividad:

- Contestar las siguientes preguntas:

1. ¿Qué entienden ustedes por vida cotidiana?
 RTA: Es a la que nos acostumbamos hacer normalmente, es todo lo que hacemos todos los días en nuestra vida.

2. ¿Qué entiende ustedes por lo vivido?
 RTA: Es lo que hemos hecho con nuestras familias, amigos, es decir, lo que hicimos en el pasado sea bueno o sea malo, sea triste o no. Don esos recuerdos que tenemos y nadie nos lo podrá quitar.

3. Escribir en este punto la persona que van a entrevistar.
 RTA: [Redacted]

4. ¿Qué significa que la entrevista no debe ser un interrogatorio sino un monólogo guiado?
 RTA: Por que la vida personal no tiene que ser tomada para una entrevista. Además por que el entrevistado va a sentirse incomodo, y raro.

5. ¿Por que consideran que la entrevista no dure más de dos horas?
 RTA: Por que el entrevistado se sentirá incomodo, se va a cansar o se aburre perdiera el interés.

6. Escriban 10 consejos que según la lectura deben tener en cuenta para una buena entrevista.
 RTA:

1. Realizar una correcta elección de la fuente, es decir del informante que debe ser representativo.
2. Desarrollar una intensa preparación previa sobre la temática a investigar.
3. Contar con hipótesis de trabajo claras.
4. Tener presentes los temas que no pueden dejar de ser abordados, pero también tener la suficiente amplitud

¿Por que considera que es recomendable que la entrevista no dure más de 2 horas?

1. Se puede perder el control de la entrevista y se puede perder el tema del cual se está hablando.

2. Por que se puede perder el control de la entrevista o se puede salir del tema que se está hablando.

6. Escriba 10 consejos que según la lectura, ustedes deben tener en cuenta o como la hora de preparar y llevar a cabo la entrevista.

1. Ser prudente en las preguntas.
2. No debe ser un interrogatorio.
3. Tener presentes los temas que pueden dejar de ser.
4. Una buena elección de fuentes.
5. Contar hipótesis de trabajo claras.
6. Preparación sobre la investigación.
7. Recordar la entrevista de intercambio de ideas.
8. Ser atento a los silencios no solo preguntas.
9. Si no todos los temas fueron hablados tratar de segundo encuentro.
10. Repetir de forma de afirmación hecha por el informante que pueda ser un punto que sea dudoso.

Anexo 10: perfiles para las entrevistas de historia oral.

¿COMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?		¿EN QUÉ AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA?
madre, tías, abuelo, hermano		2009
¿CON CUAL RELIGION O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?	¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?
-	ninguno	ninguno
¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?	¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA?	
si	ELN, FARC	
¿CUAL ES (O FUE) SU OCUPACION O PROFESION?	¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO?	
Estadística	todo el bachillerato	
OBSERVACIONES (PARA TENER EN CUENTA EN LA ENTREVISTA)		
Establecer con más fidelidad y confianza la conversación		

¿COMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?		¿EN QUÉ AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA?
Abuela, mamá, papá, tías, tíos, primo		siempre
¿CON CUAL RELIGION O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?	¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?
Católica	Ninguno	Ninguno
¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?	¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA?	
No	ELN, FARC	
¿CUAL ES (O FUE) SU OCUPACION O PROFESION?	¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO?	
Estudiante	sigu estudiando: noveno.	
OBSERVACIONES (PARA TENER EN CUENTA EN LA ENTREVISTA)		

¿COMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?		¿EN QUÉ AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA?
Hermano mayor, Hermana mayor, mamá y abuelo.		2010
¿CON CUAL RELIGION O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?	¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?
Católica	Liberal	Liberal
¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?	¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA?	
No	No	
¿CUAL ES (O FUE) SU OCUPACION O PROFESION?	¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO?	
Estudio	10- Estudiando	
OBSERVACIONES (PARA TENER EN CUENTA EN LA ENTREVISTA)		
<ul style="list-style-type: none"> Que este en un lugar comodo y seguro para entrevistarlo. Tener buena comunicacion con los entrevistados. 		

¿COMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?		¿EN QUÉ AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA?
Hermano mayor, Hermana mayor, mamá y abuelo.		2010
¿CON CUAL RELIGION O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?	¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?
Católica	No ninguno	Liberales
¿USTED SUFRIÓ LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?	¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA?	
No.	ELN, Paramilitares	
¿CUAL ES (O FUE) SU OCUPACION O PROFESION?	¿HASTA QUÉ GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO?	
Soy estudiante	Voy en lo grado	
OBSERVACIONES		
<p>hacer de una forma calma y respetuosa y hacer las preguntas correctas ayudan a que la persona se desarrolle de una forma mejor y correcta con el entrevistado</p>		

Anexo 11: Retroalimentaciones del simulacro de historia oral.

Evaluación simulacros grados novenos **.XLSX** ☆ 📄 📁 Guardado en Drive

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Ayuda Última modificación el 18 de septiembre

100% € % .0 .00 123 Predetermi... 10 B I S A

A	C	D
EVALUACIÓN DE SIMULACROS DE HISTORIA ORAL CONSOLIDADO GRADOS NOVENOS		
Grupo 1		<p>La marcación de la entrevista es buena. Se nota bastante el nerviosismo y comienzan a comentar cosas que no eran necesarias. Es comprensible en el ejercicio que no se daban las cosas de manera fluida en la entrevista. Siguieron el guion sugerido. Es un poco complicado grabar las entrevistas por medios telefónicos, pero destaco que trataron de seguir esforzándose en la entrevista. Pese a las dificultades de audio el entrevistado se esforzó por responder. Se hace algo raro que al ser un grupo que se conocen, al hablar de temas sumamente personales son muy tímidos. Son algo muy monótonos con la formulación de las preguntas. Es clave tener en cuenta que uno de los entrevistadores al querer hablar era interrumpido, eso es poco pertinente. Me gusta de uno de los entrevistadores, pese a que las preguntas eran un poco distantes del contexto del entrevistado, se asume como si fuera real y se descubre las razones de migración, buen trabajo y eso es muy creativo. Si bien son compañeros, decir a un entrevistado que no sabe nada es una falta de respeto. Es importante que se habla de que la familia del entrevistado si conoció un poco de los procesos de extorsión.</p>
Grupo 2		<p>Los nervios son evidentes al inicio del simulacro, si cometen errores estos no tienen por que quedar reflejados, cometieron varios errores en la marcación de la entrevista, pero ese es el objeto del ejercicio para que puedan superar los nervios. No hay que ser tan tajante con las preguntas, pues eso genera respuestas cortas. Es importante controlar las risas. Trataron de seguir el cuestionario de preguntas pero no era tanto el desarrollo de un cuestionario era importante dialogar más. Cometieron gran cantidad de bloopers. No era necesario grabar los problemas ajenos que tenían para hacer la entrevista. La duración fue muy corta debido a que estaban desconcentradas, cometieron errores y no pudieron continuar con el ejercicio.</p>

Evaluación simulacros grados decimos **.XLSX** ☆ 📄 📁

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Ayuda Última modificación hace unos segundos

100% € % .0 .00 123 Predetermi... 10 B I S A

A	B	C
Grupo 12		<p>La marcación de la entrevista no es la adecuada. La duración es incipiente. No se trataba de leer la guía rápido y tomar elementos para desarrollarlo en cuestión de minutos. Destaco que tienen buena dinámica conversacional pero eso no era ni siquiera la mitad del ejercicio, como preguntar en aspectos históricos, dialogar, intercambiar expectativas. Así mismo, la información que se obtiene de la entrevista solo aporta algunos datos puntuales del entrevistado. Realmente, no se evidencia una preparación a conciencia del ejercicio. Se parte de algunos relatos familiares pero este corto ejercicio ni siquiera tiene un hilo conductor, es muy dispersa. Si hay una postura crítica respecto a acontecimientos de la historia reciente.</p>
Grupo 13		<p>Es muy buena la marcación de la entrevista. El saludo es lleno de empatía y pese los nervios acortan la pregunta y se hacen con asertividad. La duración de la entrevista es muy buena. Pese a que se hace con cautela, hay una buena dinámica conversacional. Bien que se hacen preguntas emergentes y cortas para romper el hielo. Parece interesante como socializa algunos aspectos conflictivos con su familia. Gusta como se procura ampliar información sobre temas que a primera vista parecerían sin importancia. El informante realiza intervenciones lo suficientemente amplias. Si bien las posturas de las personas no pueden ser neutras, gusta como se expresa con respeto de los demás. Es interesante de esta entrevista que se profundiza en las percepciones del entrevistado sobre las dinámicas escolares. En la dinámica de evocación emergen recuerdos de otras dinámicas de tensión en la escuela. Gusta que si bien no se siguió el guión al pie de la letra, hay un hilo conductor en el desarrollo de la entrevista además de que las preguntas son novedosas y se corresponde con sugerencias del guion. Importante que dentro de las preguntas referidas a las experiencias en infancia, la pregunta es tan problematizadora que permite que el testigo recuerde con gran detalle. Importante que hay un alto grado de concentración y salen preguntas de ahí, se profundizan en los intereses alternos de los estudiantes. Se conoce un poco sobre trayectoria traumáticas en términos de salud. Interesante que se busca indagar en las posturas políticas propias del informante.</p>

Anexo 12: matrices de análisis del simulacro de entrevista de historia oral

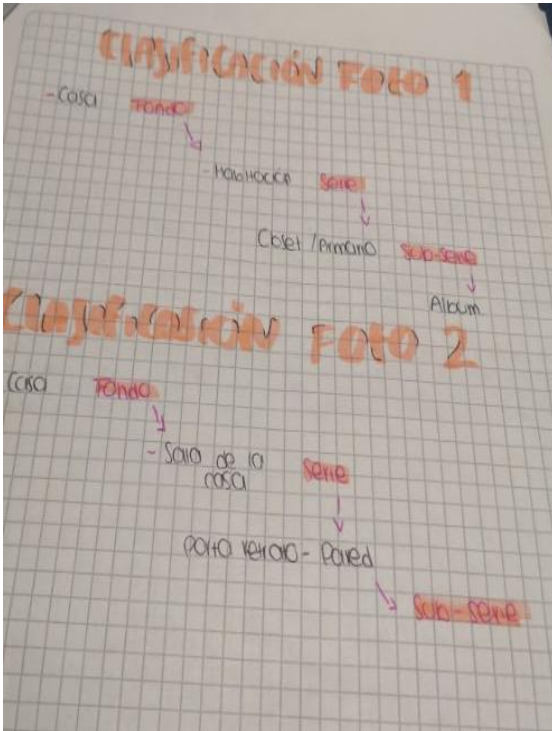
DESARROLLO DE LOS SIMULACROS DE HISTORIA ORAL. GRADOS NOVENOS (1,2 y 3)		
Objetivo: simular entre compañeros un escenario de entrevista de historia oral		
Desarrollo didáctico	Apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas
<p>La estructura en el documento de orientaciones para el desarrollo de la entrevista, fue un apoyo y generó la posibilidad de vínculos y diálogos menos forzados.</p> <p>El desarrollo práctico de una entrevista de historia oral, con un guion que retoma preguntas que se hacen en una conversación cotidiana, contribuye al fortalecimiento de habilidades comunicativas; escucha y habla en ejercicios de interpretación, argumentación y proposición.</p> <p>La tradición oral que construyen estudiantes con amigos, familiares y conocidos se convirtieron en una estrategia para el perfilamiento de informantes.</p> <p>La estructuración de un diálogo a partir de variables de contexto, es una estrategia didáctica para la formación política entre compañeros de clase, al igual que el intercambio entre padres de familia y alumnos.</p> <p>El trabajo autónomo ligado a los compromisos académicos inherentes, da buenos frutos y posibilita el desarrollo de proyectos de investigación más allá del aula.</p> <p>Apropiación el concepto de contraste de fuentes a partir de la comparación entre testimonios y la información que consultan por otros medios.</p> <p>Las indicaciones de la guía escrita, siempre y cuando se lea a conciencia, ayuda a desarrollos creativos a pesar de ser un espacio de ensayo. Por ejemplo, los estudiantes simulaban situaciones contingentes y aprendieron de ello para no cometer errores. También hubo estudiantes, especialmente en noveno 3 que integraron a sus padres en la actividad.</p> <p>Los ejercicios de narrativa de la memoria permitieron a los estudiantes recrear atmósferas de los acontecimientos históricos.</p> <p>En algunos casos no fue pertinente el trabajo en casa; había dificultades de convergencia en tiempos de los estudiantes y problemas técnicos.</p> <p>Hay un encuentro entre timidez y un ejercicio que la visibiliza y busca trascenderla.</p>	<p>Se evidencian en la mayoría de las entrevistas intercambio y apropiación de diversos saberes; los estudiantes hablan con propiedad de temas de economía, cultura, política, geografía e historia. Este acumulado les permite plantear mejores problematizaciones.</p> <p>Apropiación con suficiencia la pertinencia de la historia oral en diversos contextos y su inclusión en diferentes debates historiográficos.</p> <p>Los estudiantes han comenzado a aproximarse desde experiencias de aprendizaje significativo a categorías de la investigación en historia: cambio y tiempo histórico.</p> <p>Identifican sin mayor dificultad que la información obtenida no está en los libros de historia.</p> <p>La entrevista de historia oral permitió a los estudiantes conocer no solo procesos de la historia local de Barbosa, también permitió saber de dinámicas en varias zonas del país.</p>	<p>En la mayoría de las entrevistas se identifica que los estudiantes tienen un contacto muy estrecho con dinámicas de guerra, contrabando, narcotráfico y prostitución; en términos concretos, conocen a víctimas de conflictos como el periodo de la violencia y el conflicto armado interno y la conformación de las Bacrim. En ese sentido, se concluye que si hay cantidad de informantes potenciales para el desarrollo del proyecto.</p> <p>De acuerdo a esta primera dinámica, también se afirma que Barbosa es un lugar sumamente fundamental en las investigaciones históricas de la violencia sociopolítica en Colombia y Santander. Pese a no ser tan álgidos, los repertorios bélicos en el municipio, a este llegan migrantes de diversas zonas del país. Se establecen, socializan y pasado el tiempo, gracias a la seguridad que sienten, deciden hablar de los acontecimientos.</p> <p>Lo anterior por supuesto no desestima, que los mecanismos de impunidad generan también desidia o temor a profundizar en los acontecimientos victimizantes, y eso sería un factor limitante para el desarrollo del proyecto.</p> <p>En el caso de los estudiantes de noveno tres, que decidieron integrar a sus padres en el ejercicio de simulacro, se encuentra que hay una confianza por el sujeto escolar, ya sea por su cercanía o representación social de líderes en formación.</p> <p>En la mayoría de las entrevistas, se identifica la cercanía de los estudiantes con agentes de las instituciones militares; fuerza armada, policía, ejército y la marina. Así mismo, conocen ex líderes guerrilleros. En ese sentido los estudiantes plantean el hecho de entrevistarlos a ellos también.</p>

DESARROLLO DE LOS SIMULACROS DE HISTORIA ORAL GRADOS DECIMOS (1,2 y3)		
Objetivo: simular entre compañeros un escenario de entrevista de historia oral.		
Desarrollo didáctico	Apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas
<p>El juego de roles permitió adquirir destrezas comunicativas, como escucha y habla. Así mismo, se considera el diálogo como una manera que permite estructurar estrategias para la interpretación, argumentación y proposición.</p> <p>Una cantidad de grupos de trabajo no presentaron ejercicios y esto estuvo asociado al hecho de que tenían problemas de distancia, de acceso a herramientas tecnológicas o que varios están trabajando en sus tiempos libres. Por tanto, no fue pertinente para algunos casos relegarlo a un escenario extraclase.</p> <p>Pese a que era un juego de roles, este ejercicio entre estudiantes es una estrategia didáctica para la formación política entre estudiantes. Se escucharon entre ellos y socializaron trayectorias desconocidas.</p> <p>A partir de un diálogo estructurado, como lo es la historia oral, los estudiantes conocieron a mayor profundidad todas las dinámicas del periodo denominado el conflicto armado interno.</p> <p>En la medida que se desarrolla el ejercicio de simulacro, los estudiantes toman sus conocimientos previos y los sitúan conforme el testimonio. Conclusión, la metodología de la historia oral aproxima a los estudiantes en tiempo real al ejercicio de contraste de fuentes.</p> <p>Pese a que solo era un ejercicio de ensayo, se perfila que los estudiantes entienden rápido la dinámica que se debe seguir en la entrevista. Pues los nervios iniciales conforme se rompe el hielo, desaparecen y profundizan en problematizaciones sugerentes.</p>	<p>Demuestran una consulta completa en otras fuentes; pues en las entrevistas se evidencian que hay un manejo loable de temas de economía, historia política, geopolítica, antropología, entre otros. Estos saberes permitieron en varios casos la formulación de nuevas preguntas, no solo las sugeridas en el guion.</p> <p>A partir de la estructura de la entrevista de historia oral, los estudiantes se aproximan al diálogo entre categorías de la investigación histórica; cambio, tiempo histórico y empatía.</p> <p>En los trabajos de los grados décimos, se plantea que varias de las dinámicas disruptivas de Barbosa están asociadas con procesos de conflicto sociopolítico, en este caso el periodo del conflicto armado. Así mismo, desde una perspectiva comparativa sugieren que Barbosa sería una muestra de lo que pudo ocurrir en otros municipios.</p>	<p>Aún cuando solo eran ejercicios de ensayo, las trayectorias vitales de los estudiantes de los grados décimo, permiten comprender que la mayoría tienen un conocimiento muy contextualizado de las dinámicas de conflicto debido a que conocen personas que han vivido estas experiencias.</p> <p>Otro aspecto es que en la vida cotidiana de los estudiantes están presente la influencia del crimen organizado.</p> <p>Al igual que los grados novenos, los estudiantes de los grados décimo reconocen que Barbosa tiene una posición clave en los procesos de investigación del conflicto. Pues si bien en este municipio no se hizo tan manifiesto el repertorio bélico, la llegada de migrantes de diversas zonas del país y sus procesos de reterritorialización, posibilitan en el largo plazo un vínculo mayor con las víctimas, en un contexto de menor persecución.</p>

Anexo 13: matriz de análisis primera sesión de introducción al catálogo archivístico.

PRIMERA SESIÓN: INTRODUCCIÓN A QUE ES UN CATÁLOGO ARCHIVÍSTICO NOVENOS (1,2 y 3)		
Objetivo: Abordar con los estudiantes los conceptos de documentar, archivar y fondo documental.		
Desarrollo didáctico	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas a la apropiación del procedimiento archivístico.
<p>A diferencia de los cursos décimos, se parte de la práctica primero para relacionarla con conceptos teóricos. Es decir, aprendieron métodos de la archivística haciendo y le hayan sentido posterior con la elaboración de discurso de la docente.</p> <p>Se reflexiona sobre el rol de los diferentes archivos, en tanto los ejercicios concretos de preservación de la memoria y sus sentidos, los hacen sujetos a una preservación y mantenimiento más riguroso. Para ello se evocan los documentos más valiosos para los estudiantes y sus familias.</p> <p>Los estudiantes de los tres cursos propusieron como ejemplos de ordenación los trámites burocráticos, carpetas digitales y las bases de datos de Word. Se evidencian la comprensión de los procedimientos archivísticos.</p> <p>El ejercicio de socialización colectiva de los ejemplos, ayudó a construir una tabla con categorías que permiten ordenar sin dificultad vasta información y fuentes.</p> <p>A partir de la ejemplificación y el discurso analógico, se aproxima a los estudiantes a los conceptos de documentar, ordenar, clasificar. Los estudiantes evocan sus maneras de ordenar en la vida cotidiana.</p>	<p>Se problematizan en los tres cursos los temores que genera el proyecto en los familiares. Pues se ve con buenos ojos en el contexto de aula, pero no para ser divulgados en otros ámbitos.</p> <p>Los estudiantes comprenden que de manera obligada deben asumir responsabilidades legales en el marco del desarrollo del proyecto.</p> <p>Se concibe al archivo histórico, bibliotecas y museos como lugares de control y monopolio sobre los relatos del pasado.</p> <p>Los estudiantes cuestionan que si el archivo es un escenario exclusivo para los poderes gubernamentales oficiales ¿Por qué ellos como estudiantes tendrían que hacerlo?</p> <p>No se halla un vínculo entre el archivo histórico y el posicionamiento de otros saberes o conocimientos disciplinares.</p>	<p>Los estudiantes de los tres cursos, reconocen en la práctica los procedimientos iniciales para la clasificación de fuentes documentales diversas (descripción, rastreo de procedencia y numeración).</p> <p>Los estudiantes comprenden que el sentido del método archivístico, sin importar contexto o criterios, es la sistematización de vastas memorias sociales e institucionales.</p> <p>Los estudiantes desde sus reflexiones permiten problematizar, que el archivo no es un que hacer sin sentido siempre y cuando se proyecte a un diálogo entre saberes y experiencias.</p> <p>En la experiencia de implementación con los tres cursos novenos, se infiere y afirma a la vez que hablar de técnica archivística no es solo la ejecución adecuada de procesos, es la definición de una ruta logística que involucra a toda una comunidad investigativa.</p>
PRIMERA SESIÓN: INTRODUCCIÓN A QUE ES UN CATÁLOGO ARCHIVÍSTICO DÉCIMOS (1,2 Y3)		
Objetivo: Abordar con los estudiantes los conceptos de documentar, archivar y fondo documental.		
Desarrollo didáctico	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas a la apropiación del método archivístico
<p>Mediante la creación de un discurso que permite evocar la preservación de sus memorias personales y familiares, los estudiantes reflexionaron que todos los seres humanos documentan y realizan la gestión de las fuentes.</p> <p>Se recupera el vínculo sujeto, sus memorias y la necesidad de la gestión documental a partir de un discurso analógico que asemeja roles del archivista con los de las personas en sus procesos de organización cotidiana.</p> <p>El ejercicio de clasificación documental en una tabla para construir colectivamente, permitió una comprensión práctica de la clasificación de diferentes fuentes.</p> <p>Los estudiantes evocan experiencias de conservación, almacenamiento de sus memorias personales; pero, los ejemplos son diversos, creativos y evidencias apropiación del tema.</p>	<p>Los estudiantes problematizan que a los seres humanos que no hacen parte de un ente oficial, se les ha desvinculado de una conciencia de una conservación más rigurosa de sus memorias. Así mismo, que las memorias solo son para quienes las poseen y no para la comunidad en general.</p> <p>Los estudiantes cuestionan que, pese a que les gustaría ir a un archivo histórico, se aburrirían porque no entienden la procedencia de los criterios de clasificación y no sabrían cómo consultar.</p> <p>Los estudiantes consideran los archivos como una exhibición de la ideología gubernamental.</p> <p>Los estudiantes debaten que el archivo es una categoría de disputa política.</p>	<p>Los estudiantes concluyen que la técnica archivística proyectada al campo de estudios de la memoria, es una metodología pertinente de sistematización de la vasta memoria social y colectiva.</p> <p>Los estudiantes comprenden la funcionalidad de los conceptos de serie, subseries y fondo documental.</p> <p>Los estudiantes en la práctica ejecutan procedimientos de clasificación archivística.</p> <p>Los estudiantes comprenden sin dificultad los criterios de clasificación documental.</p> <p>Los estudiantes de los tres cursos comprenden la coherencia entre procesos de clasificación y los de ordenación.</p>

Anexo 14: talleres de clasificación documental.



Clasificación

Foto 1

Fondo: Estudio fotográfico
 Serie: Cámara Principal
 Sub-serie: Fotos de Lisa

Foto 2

Fondo: Estudio fotográfico
 Serie: cámara Principal
 Sub-serie: fotos de Lisa

Foto 3

Fondo: Casa
 Serie: Celular de mi hermano Andres
 Sub-serie: Carpeta de fotos de vacaciones en familia

Segunda foto

- La fotografía fue sacada del album de foto que se encuentra en el closet de la habitación de mi mamá. Esta foto refleja un momento muy importante como lo es para mi y para cada persona de mi familia, fue la última foto que tome días antes de la muerte de mi hermano encontramos reunidos todos mis hermanos, y mi mamá dando a entender que había unido.

Tercera foto

Esta tercera foto fue tomada el 22/01/2022 día de mis 15, siendo quizás la fecha más importante en mi vida hasta ahora, la foto se encuentra en mi celular, puedo describir de el sentimiento de alegría ansiedad y que fuéramos unidos hasta ese momento, fue algo pesada se cometieron muchos errores que quiero corregir, en la foto se erró mi mamá que quizás siempre ha sido mi

Casa, Celular, Datos del celular

Casa: Casa de 2 pisos; **Piso 1:** tiene 3 habitaciones, patio, sala, baño. **Piso 2:** tiene 3 habitaciones, sala, cocina, patio y 2 baños

Celular: Marca Huawei, Color azul, tiene la pantalla rota, tiene 3 cámaras traseras, Cámara frontal, Conector tipo C, entrada de audífonos.

Datos del Celular:

Archivos de musica: Favorita, Gym.
 Whatsapp, Instagram, Archivos de habitación, APK

3. Clasificación

Fondo: Casa, Serie: Celular Subserie: Datos del Celular

4 Por **Qué** es importante la Introducción al Catálogo Archivos

Porque con esto aprendemos al como tomar, Clasificar y archivar información obtenida para formar archivos. Todos los datos son importantes ya sean orales o escritos, pues se obtiene información personalmente vivida, sean ciertos o no con y

Anexo 15: matrices de análisis segunda sesión de introducción al catálogo archivístico.

DESARROLLO DEL TALLER PRÁCTICO DE CLASIFICACIÓN DOCUMENTAL NOVENOS			
Objetivo: Aproximar a los estudiantes a la labor archivística a partir de un taller práctico.			
Desarrollo didáctico	Apropiación del método historiográfico	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas a la apropiación del método archivístico.
<p>A partir, de un ejercicio de jerarquización de diversas memorias personales, entendieron la dinámica de la clasificación documental.</p> <p>Rompen los estudiantes el diálogo con la representación del archivista, a partir de un ejercicio práctico que los acerca al que hacer de los gestores de fuentes documentales históricas. En conclusión, ellos consideran que el archivista no solo es un técnico, es un investigador social.</p>	<p>Comienzan a construir narrativas más complejas de sus memorias, en tanto identifican las nociones de cambio y tiempo histórico.</p> <p>En un proceso de memoria colectiva construyen narrativas y relatos con alto grado de coherencia y entendible a cualquier público.</p> <p>Ponen en diálogo la evocación de memorias concretas con conceptos de las ciencias sociales y procesos históricos de larga duración.</p>	<p>Los ejercicios de archivística en el marco de la clase, un trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, permite recuperar el vínculo entre sujetos y la preservación de sus memorias trascendentales.</p> <p>Problematizan los estudiantes, que ahora sí comprenden el marco de persecución que podría tener un archivista profesionalizado.</p> <p>Los estudiantes muestran preocupación porque les niegan su rol como sujetos jurídicos.</p>	<p>Entienden la jerarquía de la clasificación documental, a partir de la apropiación de los conceptos de fondo, serie y subserie.</p> <p>Se atribuye pertinencia a la archivística en tanto sistematiza diversidad de fuentes y las organiza. Esta reflexión reivindica que, sin archivos, una propuesta de orden, control o mantenimiento del patrimonio cultural serían imposibles.</p>

DESARROLLO DEL TALLER PRÁCTICO DE CLASIFICACIÓN DOCUMENTAL DÉCIMOS			
Objetivo: Aproximar a los estudiantes a la labor archivística a partir de un taller práctico.			
Dinámicas asociadas al desarrollo didáctico	Apropiación del método archivístico.	Dinámicas sociopolíticas	Dinámicas asociadas a la apropiación del método archivístico.
<p>A partir, del ejercicio de comparación entre momentos de organización cotidiana y la de los archivistas, se toma conciencia de que todo sujeto es potencial gestor documental.</p> <p>La socialización de fuentes entre estudiante, propició actitudes de empatía hacia el otro y ello lo plasmaron en narrativas más complejas.</p>	<p>Relacionan memorias locales con grandes procesos macro de la historia nacional.</p> <p>Desarrollan actitudes de curiosidad a partir de las descripciones y dan respuesta a sus preguntas relacionando la fuente con el saber académico adquirido en la escuela.</p> <p>A partir de un ejercicio minucioso de descripción de las fuentes, se encuentran importante problematizar que el archivista necesita de la historia para proponer criterios de clasificación pertinente.</p>	<p>Los estudiantes rechazan la idea de que potenciales gestores documentales, pese no tener título, no se les reconozca como parte importante de la preservación del patrimonio documental de una nación.</p> <p>Los estudiantes problematizan que los regímenes de control del pasado han generado en las ciudadanías diversas, un aislamiento de los procesos de preservación de las memorias.</p>	<p>Se evidencian mayores dificultades para la jerarquía de ubicación para ejemplos de medios no convencionales como los sitios virtuales.</p> <p>Identifican en un nivel nocional los conceptos de fondo, serie y subserie. No obstante, en los décimos la gente demostró más interés fue por simular los ejercicios de descripción archivística, porque hace más interesante esta labor.</p>

Anexo 16: guías de preguntas orientadoras para la entrevista de historia oral.

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 9°	GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 9°
<p>NOTA: La presente guía contiene una serie de preguntas y temas relacionados con la vida de la persona entrevistada, especialmente en lo tocante al periodo de La Violencia, por ser el objetivo principal del proyecto de investigación. Considerando que las entrevistas en historia oral deben ser espacios abiertos de narración y reflexión, se propone este listado de preguntas como una forma de orientar la entrevista hacia temas que consideramos relevantes para el abordaje de La Violencia como hecho social. De esta forma se trata de una guía de orientación para los entrevistadores y no de un listado estricto de preguntas.</p> <p>INICIO DE LA ENTREVISTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para dar comienzo a la entrevista muéstrense siempre cordiales y amables con la persona a entrevistar y su núcleo familiar de ser el caso. Saluden de manera segura y usen unos minutos para "romper el hielo". - Busquen un lugar propicio para la entrevista. Si es en la casa de la persona entrevistada, procuren que sea un sitio alejado de los ruidos de la calle, del paso de personas o en los que esté el televisor, equipo de sonido, computador o algún otro dispositivo que puede distraer la atención en algún momento. - Prendan la grabadora y "marquen" el audio de la siguiente manera: <p><i>"Hoy es [digan la fecha de ese día], son las [digan la hora], estamos con el señor [digan el nombre de la persona que va a entrevistar], en [digan el lugar en el que se encuentran], para realizar una entrevista en el marco del proyecto de investigación sobre la historia social de Barbosa, del área de Ciencias Sociales, somos [digan los nombres completos de quienes realizan la entrevista], estudiantes de los grados [digan sus cursos] del Colegio Trinidad Camacho Pinzón".</i></p> <p>Continúen más o menos de la siguiente forma:</p> <p><i>"Muy buenas tardes don [doña] [digan otra vez el nombre de la persona entrevistada], como ya le habíamos comentado los estudiantes estamos recolectando información para conocer la historia social de nuestro municipio, por lo que vamos a hacerle algunas preguntas sobre su vida y experiencia en esta región. Sin embargo antes de empezar, quisiéramos que nos contara sobre sus primeros años: cuándo nació, dónde, quiénes eran sus padres... en fin, todo lo que usted nos desee dar a conocer sobre cómo se formó y llegó a ser el que es hoy".</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No interrumpen al entrevistado o entrevistada. Dejen que hablen sobre su vida para que así ustedes puedan tener un panorama más amplio sobre la información que él o ella les suministrará después. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si la persona en algún momento llora o guarda silencio, por favor sean respetuosos. Si el entrevistado o entrevistada pide apagar la grabadora apáguela y reanuden solo cuando él o ella estén listos y dispuestos a continuar. - Si es necesario interrumpir la entrevista y volver otro día hánganlo. Lo más importante es el bienestar de la persona entrevistada. - Tomen apuntes de las cosas que dicen los entrevistados y que ustedes consideren importantes - Si desean preguntarle a la persona entrevistada sobre algo que ella dijo, esperen que ella termine la idea y luego sí preguntan. - Luego de este inicio chequeen las preguntas que siguen a continuación y solo realicen aquellas sobre las que el entrevistado o entrevistada no dio mayor información o fue muy superficial en la misma <p>PREGUNTAS ORIENTADORAS</p> <p>INFANCIA</p> <p>Aspectos personales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fecha y lugar de nacimiento - ¿Qué recuerdos tiene de su infancia? - ¿Quiénes conformaban su familia? - ¿Dónde estudiaba- hasta qué grado estudió? - ¿Practicaba alguna actividad cultural, deportiva o comunitaria? - ¿Cuáles eran sus sueños de niño (a)? <p>Aspectos Familiares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo eran las relaciones al interior de su familia? - ¿A qué se dedicaban sus padres? - ¿Eran propietarios del lugar donde vivían? ¿qué tipo de tenencia tenían del lugar donde vivían? - Describa el arraigo o sentido de pertenencia de su familia con las tierras donde vivían ¿hace cuánto vivían ahí? <p>Aspectos Sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo era su entorno social en la infancia? (características del pueblo o ciudad de residencia) - ¿Cuáles eran las actividades económicas más sobresalientes del lugar donde vivían? - ¿Existían actores armados en la zona o el pueblo? ¿Qué tipo de acciones desarrollaban?

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 9°
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Usted fue testigo de hechos de violencia? ¿Cuáles? ¿Qué consecuencias produjeron? - ¿Desde su punto de vista cuáles eran las razones que hacían de su pueblo o región un escenario de conflicto? <p>ADULTEZ</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Usted se casó? ¿o cómo conformó su propio núcleo familiar? ¿Cuándo y dónde? - ¿En qué condiciones se dio el nacimiento de su primer hijo? ¿Cómo recuerda ese momento? - ¿Cómo adquirió su primera vivienda? ¿era propia- arrendada? - ¿cómo consiguió su primer empleo? ¿en qué consistía? <p>LA VIOLENCIA EN BARBOSA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuándo usted arribó a Barbosa? - ¿Qué causas ocasionaron que usted arribara a este pueblo? - ¿Vivió o supo de hechos de La Violencia en Barbosa? ¿Cuáles hechos? - ¿Qué afectaciones produjeron estos hechos en su vida personal, familiar y en el pueblo en general? - ¿Cuáles fueron los grupos armados que estaban en esta región en la época de La Violencia? ¿qué sitios frecuentaban? - ¿Qué papel jugó el Estado en esa época? - ¿A qué actividades económicas se dedicaba la gente en Barbosa en los años de La Violencia? - ¿Llegó gente desplazada de La Violencia a Barbosa? ¿De dónde venían? - ¿Cómo los medios de comunicación informaban sobre La Violencia en esta región? - ¿La gente podía denunciar los hechos violentos de los que eran víctimas? ¿había justicia? - ¿Quiénes eran liberales y quiénes eran conservadores en Barbosa para esa época? - ¿Qué papel jugaban la policía y el ejército en esa época? - ¿Qué papel jugaban las iglesias? - ¿Qué papel jugaba la Alcaldía? - ¿Cómo se solucionó el problema de La Violencia en Barbosa? <p>ACTUALIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ha cambiado en Barbosa desde esos años hasta la actualidad? - ¿Cuáles, según usted, fueron las principales causas de La Violencia? - ¿Cómo usted recuerda hoy a los siguientes personajes: Jorge Eliécer Gaitán, Laureano Gómez y Gustavo Rojas Pinilla? - ¿En su opinión que debe hacerse para que estos hechos de violencia no vuelvan a ocurrir en el país?

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 10°

NOTA: La presente guía contiene una serie de preguntas y temas relacionados con la vida de la persona entrevistada, especialmente en lo tocante a hechos del conflicto armado interno colombiano, por ser el objetivo principal del proyecto de investigación. Considerando que las entrevistas en historia oral deben ser espacios abiertos de narración y reflexión, se propone este listado de preguntas como una forma de orientar la entrevista hacia temas que consideramos relevantes para el abordaje del conflicto armado interno como hecho social. De esta forma se trata de una guía de orientación para los entrevistadores y no de un listado estricto de preguntas.

INICIO DE LA ENTREVISTA:

- Para dar comienzo a la entrevista muéstrense siempre cordiales y amables con la persona a entrevistar y su núcleo familiar de ser el caso. Saluden de manera segura y usen unos minutos para "romper el hielo".
- Busquen un lugar propicio para la entrevista. Si es en la casa de la persona entrevistada, procuren que sea un sitio alejado de los ruidos de la calle, del paso de personas o en los que esté el televisor, equipo de sonido, computador o algún otro dispositivo que puede distraer la atención en algún momento.
- Prendan la grabadora y "marquen" el audio de la siguiente manera:

"Hoy es [digan la fecha de ese día], son las [digan la hora], estamos con el señor [digan el nombre de la persona que va a entrevistar], en [digan el lugar en el que se encuentran], para realizar una entrevista en el marco del proyecto de investigación sobre la historia social de Barbosa, del área de Ciencias Sociales, somos [digan los nombres completos de quienes realizan la entrevista], estudiantes de los grados [digan sus cursos] del Colegio Trinidad Camacho Pinzón".

Continúen más o menos de la siguiente forma:

"Muy buenas tardes don [doña] [digan otra vez el nombre de la persona entrevistada], como ya le habíamos comentado los estudiantes estamos recolectando información para conocer la historia social de nuestro municipio, por lo que vamos a hacerle algunas preguntas sobre su vida y experiencia en esta región. Sin embargo antes de empezar, quisieramos que nos contara sobre sus primeros años: cuándo nació, dónde, quiénes eran sus padres... en fin, todo lo que usted nos desee dar a conocer sobre cómo se formó y llegó a ser el que es hoy".

- No interrumpen al entrevistado o entrevistada. Dejen que hablen sobre su vida para que así ustedes puedan tener un panorama más amplio sobre la información que él o ella les suministrará después.

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 10°

- Si la persona en algún momento llora o guarda silencio, por favor sean respetuosos. Si el entrevistado o entrevistada pide apagar la grabadora apáguela y reanuden solo cuando él o ella estén listos y dispuestos a continuar.
- Si es necesario interrumpir la entrevista y volver otro día háganlo. Lo más importante es el bienestar de la persona entrevistada.
- Tomen apuntes de las cosas que dicen los entrevistados y que ustedes consideren importantes
- Si desean preguntarle a la persona entrevistada sobre algo que ella dijo, esperen que ella termine la idea y luego sí preguntan.
- Luego de este inicio chequeen las preguntas que siguen a continuación y solo realicen aquellas sobre las que el entrevistado o entrevistada no dio mayor información o fue muy superficial en la misma

PREGUNTAS ORIENTADORAS

Tenga en cuenta que para los objetivos de la presente investigación podemos dividir la experiencia vital de las personas entrevistadas en tres hitos:

- Antes de los hechos victimizantes
- Los hechos victimizantes
- Después de los hechos victimizantes

ANTES DE LOS HECHOS VICTIMIZANTES

INFANCIA

Aspectos personales:

- Fecha y lugar de nacimiento
- ¿Qué recuerdos tiene de su infancia?
- ¿Quiénes conformaban su familia?
- ¿Dónde estudiaba- hasta qué grado estudió?
- ¿Practicaba alguna actividad cultural, deportiva o comunitaria?
- ¿Cuáles eran sus sueños de niño (a)?

Aspectos Familiares:

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 10°

- ¿Cómo eran las relaciones al interior de su familia?
- ¿A qué se dedicaban sus padres?
- ¿Eran propietarios del lugar donde vivían? ¿qué tipo relaciones de propiedad tenían?
- Describa el arraigo o sentido de pertenencia de su familia con las tierras donde vivían ¿hace cuánto vivían ahí?

Aspectos Sociales:

- ¿Cómo era su entorno social en la infancia? (características del pueblo o ciudad de residencia)
- ¿Cuáles eran las actividades económicas más sobresalientes del lugar donde vivían?
- ¿Qué tipo de control ejercían los actores armados sobre la zona o el pueblo?
- ¿Fue testigo de hechos de violencia? ¿Cuáles? ¿Qué explicación y que secuelas produjeron?
- ¿Desde su punto de vista cuáles son las razones que hacían de su pueblo o región escenario del conflicto armado?

ADULTEZ

- ¿Cómo fue la conformación de su propio núcleo familiar?
- ¿En qué condiciones se dio el nacimiento de su primer hijo? ¿Cómo recuerda ese momento?
- ¿Cómo adquirió su primera vivienda? ¿era propia- arrendada?
- ¿cómo consiguió su primer empleo? ¿en qué consistía?

LOS HECHOS VICTIMIZANTES

- ¿Qué actores armados perpetraron los hechos victimizantes?
- ¿Qué causas considera usted que ocasionaron esa perpetración? (las suyas y las dadas por los victimarios)
- ¿Qué mecanismos utilizaron los grupos armados para provocar el hecho victimizante (amenazas, panfletos, atentados, asesinatos)?
- Principales efectos de los hechos victimizantes (rupturas en la forma de vida: campo/ ciudad)
- Papel del Estado en el hecho victimizante (protección, atención, acción, omisión)
- ¿Cómo se vio afectada su red familiar?
- ¿cómo se vio afectada su actividad económica?
- ¿A quién acudieron después del hecho victimizante?

GUÍA DE PREGUNTAS ORIENTADORAS: ENTREVISTAS GRADO 10°

- ¿Cómo afectó los hechos victimizantes su actividad o pensamiento político, religioso, cultural etc.?
- ¿Qué propiedades (tierras, bienes) perdió?
- ¿Los hechos de los que fue víctima fueron denunciados?

SI FUE VÍCTIMA DE DESPLAZAMIENTO

- ¿Cuándo llegó a este municipio y con quiénes lo hizo?
- ¿Por qué escogió este municipio?
- ¿Quién lo aconsejó?
- ¿Qué tipo de atención o acompañamiento recibió de parte del Estado?
- ¿Cuáles fueron los principales problemas y preocupaciones que tuvo que enfrentar en los primeros meses de su desplazamiento?
- ¿Fue parte de algún proceso de toma de tierras? ¿Fue víctima de algún desalojo de parte de la policía?

ACTUALIDAD:

- ¿Cómo estuvo conformado su hogar y qué ha cambiado hasta la actualidad?
- ¿En la actualidad a qué se dedica, en qué trabaja?
- ¿Cómo describiría su relación con sus vecinos?
- ¿hace parte de alguna asociación? ¿Cuál es la importancia de las organizaciones sociales para las personas víctimas?
- ¿Ha recibido alguna ayuda, subsidio etc., de parte del Estado o de algún organismo?
- ¿En su opinión, cómo ha sido el manejo que el Estado le ha dado al problema de las víctimas?
- ¿Estaría dispuesto a retornar a su lugar de desplazamiento? ¿en caso de ser así, cuáles serían las condiciones para hacerlo?
- ¿Bajo qué condiciones usted se consideraría reparada de parte del Estado y de toda la sociedad?
- ¿Está de acuerdo con la premisa de perdón y olvido?
- ¿Qué significó el hecho victimizante para usted?
- ¿En su opinión que debe hacerse para que estos hechos no vuelvan a ocurrir?
- ¿Cuáles son sus sueños y planes para el futuro?

Anexo 18: matrices de análisis de la sesión de sistemas de ordenación archivística.

SESIÓN SISTEMAS DE ORDENACIÓN ARCHIVÍSTICA GRADOS NOVENO (1,2 y 3)	
Objetivo: Abordar en la sesión de clase las diferentes tipologías de ordenación y codificación archivística.	
Desarrollo didáctico	Apropiación de las diferentes tipologías de ordenación archivística
<p>Se abordó con los estudiantes las diferentes tipologías de ordenación y codificación archivística, a partir de las diferentes formas de organizar que tienen los seres humanos en su vida cotidiana.</p> <p>Para una sesión de abordaje mayoritariamente teórica, fue necesario dinamizar la participación a partir del juego y el estímulo en nota.</p> <p>Si bien no se desarrollaron dos sesiones de abordaje teórico y práctico, fue posible evidenciar la apropiación de conceptos a partir de un ejercicio de evaluación en una sesión extra concedida por profesores de otras asignaturas.</p> <p>Pese a que la primera sesión se destinó a hacer claridades del proyecto, en la segunda sesión, la participación de los estudiantes fue mayor que en sesiones anteriores y se consideró no limitar ese escenario, pues las reflexiones eran importantes en tanto hablaban de cómo organizaban sus documentos académicos o las experiencias de gestión documental de sus padres.</p> <p>Se aborda a partir de la carpeta de documentos para la entrevista de historia oral, como se conforma una unidad documental; consiste en una carpeta o folio físico como digital y que ordenar proceso de recuperación de la fuente documental.</p>	<p>Los estudiantes concluyen que todas las tipologías de ordenación documental apuntan en realidad a todas las maneras de ordenar en su vida cotidiana; como por número, letras, nombres, fechas y lugares. Sin embargo, ellos dicen que estas explicaciones al ser asemejadas con ejemplos de la vida real les permiten constituir estructuras de orden ellos mismos y a la vez que se acogen a las recomendaciones del Archivo General de la Nación.</p> <p>Los estudiantes aprendieron en la práctica con documentos reales como se configura una unidad documental.</p> <p>Los estudiantes analizan cuáles son las ventajas y desventajas de cada una de las tipologías de ordenación.</p>
SESIÓN SISTEMAS DE ORDENACIÓN ARCHIVÍSTICA GRADOS DÉCIMO (1,2 y 3)	
Objetivo: Abordar en la sesión de clase las diferentes tipologías de ordenación y codificación archivística.	
Desarrollo didáctico	Apropiación de las diferentes tipologías de ordenación archivística
<p>Se abordó con los estudiantes las diferentes tipologías de ordenación y codificación archivística, a partir de las diferentes formas de organizar que tienen los seres humanos en su vida cotidiana.</p> <p>Para una sesión de abordaje mayoritariamente teórica, fue necesario dinamizar la participación a partir del juego y el estímulo en nota.</p> <p>En algunos casos hubo limitantes en materia de disciplina y tiempo que no permitieron profundizar en el desarrollo práctico.</p> <p>Se aborda a partir de la carpeta de documentos para la entrevista de historia oral, como se conforma una unidad documental; consiste en una carpeta o folio físico como digital y que ordenar proceso de recuperación de la fuente documental.</p>	<p>Los estudiantes concluyen que todas las tipologías de ordenación documental apuntan en realidad a todas las maneras de ordenar en su vida cotidiana; como por número, letras, nombres, fechas y lugares. Sin embargo, ellos dicen que estas explicaciones al ser asemejadas con ejemplos de la vida real les permiten constituir estructuras de orden ellos mismos y a la vez que se acogen a las recomendaciones del Archivo General de la Nación.</p> <p>Los estudiantes aprendieron en la práctica con documentos reales como se configura una unidad documental.</p> <p>Los estudiantes analizan cuáles son las ventajas y desventajas de cada una de las tipologías de ordenación.</p>

Anexos 19: evaluaciones sistemas de ordenación archivística.

- Numérico
- alfabético
- onomástico
- Temático
- Toponímico

3. Describe ventajas y desventajas de cronológico alfabético y onomástico

cronológico
 desventaja: no tiene nombre para saber a quien pertenece
 ventaja: sirve cuando hay bastante archivos

alfabético
 desventaja: no se sabe mucho al menos de que estén acompañados
 ventaja: sirven si están acompañados

onomástico
 desventaja: no se puede utilizar en diferentes archivos
 ventaja: dice el nombre del archivo

¿Qué es una unidad documental?
 es una carpeta la cual cuenta con más archivos

Evaluación - Soales

1. ¿Qué es una unidad documental?
 Es una carpeta con varios documentos e información

2. ¿Qué es un documento oral?
 Es información solo que es oral, es decir, fuentes de información habladas

3. ¿Qué son sistemas de ordenación?
 Son nombres y formas para ordenar fuentes históricas de un archivo

4. Explique las desventajas del toponímico, onomástico y alfabético

- Toponímico: Desventaja → puede ser repetitivo pero distinto que: Madrid España y Madrid Guzmánmarco
- Onomástico: Desventaja → se pueden llegar a repetir los nombres: Ana Isabel, Ana María, Bernardo, Carolina, etc
- Alfabético: Desventaja → por si sabes no dicen nada ejm.: Biología, Geología, Español

5. Explique las ventajas del toponímico

- Toponímico
- Ventajas:
 - Se puede utilizar para ordenar cualquier cosa
 - Se puede ordenar no letras, números y temas

2.2 Onomástico: Nombre de personas o objetos

2.3 Toponímico: Nombres de lugares

3. De los anteriores diga ventajas y desventajas

- Numérico: No tiene ventajas y desventajas es que solo se utiliza para facturas. Bien
- Onomástico: No tiene ventajas y desventajas es que no da mucha información
- Toponímico: Ventajas: en ubicaciones y las desventajas es que especifica un lugar pero no la ubicación exacta.

4. ¿Qué es una unidad documental?
 Una unidad documental es un grupo de archivos separados y organizados categóricamente los cuales tienen como función brindar información

2. Tipos de Ordenación

- Cronológico
- alfabético
- Numérico
- onomástico
- Toponímico
- Temático

3. Ventajas de Cronológico

Ventajas: Es que se sabe el tiempo y la fecha donde se guardó el archivo

Desventajas: Es que no se sabe cual archivo es, solo se orientando por su fecha y cuando se hizo el archivo y no tiene más que solo esa información

Ventajas: la ventaja es que se sabe como empieza el nombre del archivo facilitando su búsqueda ya que es el título por donde empieza

Desventaja: No se sabe si está acompañada, además de esto no se sabe que lo hizo ni es

Ventajas: Es bueno ya que se sabe quien lo hizo orientándose por nombre y sus apellidos

Desventaja: No se sabe los títulos ni cuando se hizo, ni si está acompañado

Anexo 20: Retroalimentación de algunas entrevistas de historia oral.

Retroalimentación entrevistas novenos .XLSX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Datos Herramientas Ayuda Última modificación hace unos segundos

100% € % .0 .00 123 Predetermi... 10 B I A

A	B	C
	Grupo 4	<p>Tiene una buena duración. Algo que me parece muy importante es que generaron una motivación en el entrevistado, pues en la parte inicial eso se nota. Una sugerencia es que si bien formularon buenas preguntas, lo importante era sentirse más seguras. Volviendo al grado de confianza me parece interesante que el entrevistado amplió en temas como los medios de comunicación, el clientelismo, los agentes de violencia. Sobre todo la pregunta por el perfil de los liberales y conservadores. Tienen una buena marcación de la entrevista. Es importante, que hablan de la tensión territorial que sufrió Cité. Me gusta como problematizan el lugar de la iglesia en la relación ideología y política. Es importante que él les comenta sobre la importancia del frente nacional. Es muy importante que dejaron un espacio final abierto para la expresión del entrevistado, me conmueve que el llora pero lo expresa sin miedo y expresa como tuvieron una pérdida a raíz de la violencia. Es importante como el entrevistado les proyecta a las estudiantes la necesidad de la paz, eso era la parte más clave de la entrevista.</p>
	Grupo 5	<p>La duración es buena, larga pero nunca pierde el norte. La marcación de la entrevista es excelente. Es muy importante de esta entrevista como se profundiza en que el reclutamiento infantil era más común en el periodo de disputa bipartidista. Es clave como el entrevistado, habla de las características muy generales del contexto de la violencia y como influyó en lo político, económico y cultural. El entrevistador principal tiene un excelente nivel comunicativo. Es clave como se conecta la conversación al concepto de infancias desaparecidos en el marco de la guerra, la ruralidad y el analfabetismo. Es emotivo lo de las prácticas culturales. Me gusta como el entrevistador esta pendiente de afirmaciones anteriores para retomarmas posteriormente. Se habla de la fuerte segregación a los liberales, en las votaciones, en las compras o la circulación. Chevere lo de la tinta roja y la tinta azul. Es importante, que las mismas personas eran violentas sin tener una conciencia de ello. Es importante que retomaron varios elementos del simulacro. Bien que profundizaron en los juegos, la escuela en los primeros años del siglo xx. Parece importante como tratan de establecer la relación entre la tenencia de la tierra y el posterior periodo de la violencia que subyace. Es importante como el entrevistado problematiza el lugar de la fuerza publica (policía); él dice que la idea era que ser policía era servir al pueblo no a los poderes preestablecidos, se profundiza en el lugar de estos agentes. La pregunta por la estancia en el ejército nacional y lo conectan con procesos de conflicto y violencia. Hablan de cómo se estaban conformando las guerrillas, cómo se conocía a Manuel Marulanda, cómo conocían a los primeros precursores y cómo los soldados eran blanco de persecución. Eso esta muy bien chicos. Es muy chevere como plantean un equilibrio entre lo cotidiano y el tema que se sugirió para el proyecto.</p>
	Grupo 1	<p>Cuidado con la marcación de la entrevista. Las fotos de la entrevista se ven reflejados en la calificación de competencias. Me agrada bastante el hecho de la confianza y la fluidez en la conversación, tienen una buena ruta para romper el hielo y adentran en cosas cotidianas para hacerlo. Es maravilloso como le ofrecen café, eso es muy estimulante. Pese a que no hay un guion ordenado, ustedes retoman el hilo conductor y gracias a esa dinámica asumen el tema del conflicto de una manera muy política. Me gusta que profundizan en la transición del periodo de la violencia al del conflicto armado, hablan de como la guerrilla no tenía una posición de víctima sino de victimaria al igual que el ejército, además hablan de los señores contemporáneos de la guerra. Me parece clave como ustedes conectan el reclutamiento de menores de edad en todos los grupos armado y de las torturas inherentes. Me gusta como relacionan los cambios de las infancias a raíz de el conflicto. Importante que se habla de Alias pata de palo y su influencia. Se habla del perfilamiento arbitrario de las víctimas y como esa era una de las causas para el desplazamiento de las familias. Se identifica como Barbosa era un enclave de seguridad para víctimas de Santander. Cuando la víctima recuerda sus momentos más dolorosos, de recordar como mataban a sus seres más queridos, es muy valioso como los entrevistadores le mostraron su apoyo le ofrecieron calmarla y detener la grabación, siempre estuvieron al tanto de la condición e integridad de la víctima. Es importante como adentran en la ineficacia e indiferencia del Estado, y como han luchado por la restitucion de tierras. Es estremecedor el relato de tener que construir ataúdes para sus víctimas.</p>

Anexo 21: matrices de análisis de las entrevistas de historia oral.

DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS DE HISTORIA ORAL PERIODO DE LA VIOLENCIA; GRADOS NOVENO (1,2 y 3).	
Objetivo: Desarrollar las entrevistas de Historia Oral que buscan reconstruir el periodo de la Violencia en Colombia.	
Apropiación de la metodología de la historia oral	Contenidos abordados entre entrevistados y estudiantes
<p>Algunos grupos socializaron al pie de la letra la estructura, pero se reconoce el hecho de que no se notaba forzado o leído, incluso las preguntas no eran literales.</p> <p>Los informantes pese sus malestares físicos manifestaron querer seguir hablando; ellos eran emotivos, irónicos y optimistas.</p> <p>En algunos casos, el seguir el guion al pie de la letra no permitió que se desarrollara una dinámica conversacional.</p> <p>El estudiante empatiza y a partir de ahí siente la capacidad de empoderarse como entrevistador y plantea preguntas emergentes.</p> <p>Los informantes sienten que por primera vez alguien los escucha sin juzgar y manifiestan querer apoyar más el proyecto.</p> <p>En la mayoría de los casos, los estudiantes evidenciaron que en la metodología de la historia oral se debe retener informaciones anteriores para después hacer nuevas preguntas.</p> <p>Los relatos de los informantes eran interesantes y ello motivó a que los estudiantes fueran más activos.</p> <p>La historia oral permite hacer comparaciones con coyunturas del presente.</p> <p>Los entrevistadores se apoyan entre ellos.</p> <p>Los estudiantes muestran respeto por la susceptibilidad del informante.</p> <p>Algunos de los informantes tienen fallas en la memoria.</p>	<p>Se abordan en las entrevistas los procesos de conformación de la familia campesina, la modernización del campo en el siglo XX y las disputas por la tierra.</p> <p>Los estudiantes muestran interés por ver cómo ha cambiado el concepto de infancia durante el siglo XX.</p> <p>Se conocen las prácticas culturales de inicios del siglo XX y sus significados.</p> <p>Se describen en las entrevistas cómo se conformaban los pueblos conservadores y los liberales.</p> <p>Los estudiantes conocen que Cite tenía un legado conservador religioso y esto mismo le trajo problemas en el periodo de la modernización liberal del departamento de Santander.</p> <p>Se conoce como era la coacción electoral, que el voto era secreto e incluso que las tintas para la huella tenían que tener colores.</p> <p>Los estudiantes comprenden algunos de los procesos de transformación de la fuerza pública.</p> <p>Los estudiantes conocen a partir del testimonio, que la migración de los liberales fue la que hizo a Barbosa un enclave productivo del departamento de Santander.</p> <p>Se relatan las anécdotas de varios bandoleros, los movimientos de los Pájaros y Chulavitas en Cite.</p> <p>Los testimoniantes describen a líderes guerrilleros como Efraín Gonzales y pro paramilitares como Alcidiades Camacho.</p> <p>Se relata sobre los procesos de conformación de las guerrillas liberales.</p> <p>Los estudiantes conocen el proyecto político de Rojas Pinilla, la Alianza Nacional Popular.</p> <p>Se relata sobre la tensión de Barbosa y Cite por culpa del bipartidismo político.</p>

DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS DE HISTORIA ORAL PERIODO DEL CONFLICTO ARMADO; GRADOS DÉCIMO (1,2 y 3).	
Objetivo: Desarrollar las entrevistas de historia oral que buscan reconstruir el periodo del conflicto armado en Colombia.	
Apropiación de la metodología de la historia oral	Contenidos abordados entre entrevistados y estudiantes
<p>Algunos grupos socializaron al pie de la letra la estructura, pero se reconoce el hecho de que no se notaba forzado o leído, incluso las preguntas no eran literales.</p> <p>Hubo falencias en la marcación del audio.</p> <p>Se evidenció una mayor rigurosidad en el perfilamiento del informante.</p> <p>Los audios duraron menos debido a que los informantes no querían ahondar en recuerdos dolorosos.</p> <p>En algunos el seguir el guion al pie de la letra no permitió que se desarrollara una dinámica conversacional.</p> <p>Se destaca en los ejercicios de los grados décimos, que de las entrevistas se recuperaron documentos para contrastar; informes jurídicos, fotos de hechos victimizantes y denuncias.</p> <p>El estudiante empatiza y a partir de ahí siente la capacidad de empoderarse como entrevistador y plantea preguntas emergentes.</p> <p>Los informantes sienten que por primera vez alguien los escucha sin juzgar y manifiestan querer apoyar más el proyecto.</p> <p>En la mayoría de los casos, los estudiantes evidenciaron que en la metodología de la historia oral se debe retener informaciones anteriores para después hacer nuevas preguntas.</p> <p>La historia oral permite hacer comparaciones con coyunturas del presente.</p> <p>Los entrevistadores se apoyan entre ellos.</p> <p>Los estudiantes muestran respeto por la susceptibilidad del informante.</p>	<p>El 100% de los informantes afirman que las FARC, ejército y paramilitares son victimarios y que ninguno de ellos puede reclamar el que sean estigmatizados</p> <p>Se destacan en la mayoría de los ejercicios, una preocupación por la invisibilización de las mujeres víctimas de diferentes violencias en el marco del Conflicto Armado.</p> <p>Se problematiza el rol de la infancia en el conflicto armado.</p> <p>Todos los informantes, comentan que el departamento durante más de 30 años vivió en función de la guerra.</p> <p>Las víctimas expresan que las instituciones y los medios prejuzgan, cuando ellos mismos han sido partícipes en mecanismos de impunidad, persecución y estigmatización.</p> <p>Los estudiantes conocieron gracias al testimonio de la víctimas: masacres en Barbosa y que no han sido documentadas, personas que abusan del discurso de la moralidad y nexos de personas de Barbosa con Bacrim.</p> <p>Se describen en las entrevistas los procesos de conformación de guerrillas, paramilitares, Bacrim y alianzas políticas entre gobernantes y narcotraficantes.</p> <p>Se relata cómo era la dinámica de crear falsos positivos.</p> <p>Varios de los testimonios hablan de que en inmediaciones de Barbosa si había confrontaciones bélicas.</p> <p>Se describen secuestros, violaciones, torturas, denuncias, persecuciones y extorsiones.</p>

Anexo 22: documentos previos a las entrevistas de historia oral.

Nombre del proyecto: Entrevista en historia oral
 Subproyecto: _____
 Fecha de la entrevista: 28 de abril de 2022
 Lugar de la entrevista: Casa del entrevistado
 Sesión de Entrevista: 1 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____
 Número de audios: 2
 Duración de audios: Audios 38:29 min
 Nombre de la persona entrevistada: _____
 Nombres de los Entrevistadores: _____
 Condiciones particulares de la entrevista: El entrevistado no puso condiciones específicas para la entrevista, pero él se notaba algo cerrado a hablar y evitaba profundizar mucho las respuestas. A la hora de hablar de su familia y específicamente su hermano, él se notaba triste y un más distante.

ACTIVIDAD REALIZADA: Entrevista oral
 FECHA DE LA ACTIVIDAD: 28 de Abril de 2022
 LUGAR DE LA ACTIVIDAD: Casa del entrevistado
 INTEGRANTES DE LA ACTIVIDAD: _____

 OBSERVACIONES:
 * El entrevistado se limitaba mucho hablar o profundizar los hechos.
 * Era algo molesto respecto a los hechos.
 * Su opinión y postura depende mucho de que bando fue parte.
 * El sujeto realmente no ayudaba a la verdaderas víctimas, William dice que si por el hecho de recibir pensión y una casa luego por ser policial.

NIT 804000130-6
 ACTA DE CAMPO
 ACTIVIDAD REALIZADA: Entrevista
 FECHA DE LA ACTIVIDAD: 9 de abril del 2022
 LUGAR DE LA ACTIVIDAD: _____
 INTEGRANTES DE LA ACTIVIDAD: _____
 OBSERVACIONES:
Cuando dimos comienzo a la entrevista me vio al tener bastante tranquilo, sus respuestas fueron cortas ya que nos contaba cosas que nos tomo por sorpresa, también la manera en la que contestaba ya que se callaba y después es volvió a contestar y eso creaba algo de confusión, en un momento pensamos que iba a llorar, haci que nos pusimos nerviosos, pero no lo hizo, a pesar que estábamos en un lugar alejado también era bastante silencioso al lado había una construcción y eso afecto un poco.

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES: PROYECTO "HISTORIA SOCIAL DE BARBOSA"
 COLEGIO TRINIDAD CAMACHO PINZÓN CITE-SANTANDER
 RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN No. 12478 DE 28 OCTUBRE DE 2002 Y
 RENOVADA CON RESOLUCIÓN No. 03576 DEL 3 DE JUNIO DE 2020
 REGISTRO SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE SANTANDER No. 279
 CODIGO DANE 268077000235
 NIT 804000130-6

PERFIL DE LAS PERSONAS A ENTREVISTAR

NOMBRES Y APELLIDOS:		EDAD:		FECHA DE NACIMIENTO:	
LUGAR DE NACIMIENTO:		C.C. Y LUGAR DE EXPEDICIÓN:		TELÉFONO:	
DIRECCIÓN:		ESTRATO:		ZONA RURAL O URBANA:	
¿COMO ESTABA CONFORMADA SU FAMILIA CUANDO USTED ERA NIÑO(A)?		¿CON CUAL RELIGION O MOVIMIENTO ESPIRITUAL SE IDENTIFICA?		¿SE CONSIDERA LIBERAL O CONSERVADOR?	
¿USTED SUFRIO LA VIOLENCIA QUE SE EXPERIMENTÓ EN COLOMBIA DESPUÉS DE 1948?		¿QUÉ GRUPOS ARMADOS RECUERDA USTED QUE EXISTIERON EN ESA ÉPOCA EN COLOMBIA?		¿SUS PADRES ERAN LIBERALES O CONSERVADORES?	
¿CUAL ES (O FUE) SU OCUPACION O PROFESIÓN?		¿EN QUE AÑO APROXIMADAMENTE ARRIBÓ A BARBOSA?		¿HASTA QUE GRADO DE ESCOLARIDAD CURSO?	

78 | 2 octubre de 1943
 No tiene
 2 | Urbana
 Urida
 - Su familia estaba conformada por sus padres y ocho hermanos
 católica | Liberal | Liberales
 NO | Grupo de Efraim González (La chusma)
 Trabajadora independiente | segundo de prim

Anexo 23: matrices de análisis de los informes finales.

BALANCE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE CONFORMACIÓN DEL FONDO DOCUMENTAL ESCOLAR CON FUENTES ORALES. GRADOS NOVENO 1,2 Y 3.			
Objetivo: socializar experiencias y conclusiones del proyecto de investigación con fuentes orales.			
Desarrollo didáctico	Conocimientos sobre la historia de Barbosa en el periodo de La Violencia	Dinámicas sociopolíticas	Referente a la apropiación del procedimiento archivístico
<p>Pese a que los informes destacan lo interesante de trabajar con fuentes orales, hubiera sido importante lograr la socialización de experiencias para que contrastaran y pudieran entre todos construir una narrativa más rigurosa, como lo hace el investigador en historia.</p> <p>La guía para la entrevista de historia oral permitió a cada grupo reconstruir el contexto de la violencia en el municipio y el país.</p> <p>El diálogo es un mecanismo didáctico que contribuye a mejorar en las relaciones interpersonales; mejor expresión, escucha y conocer gente.</p> <p>La entrevista de historia oral bien estructurada da sentido a todos los contenidos vistos sobre modernización, despojo de tierras y bipartidismo en Colombia.</p> <p>Es importante que docentes de sociales busquen alianzas interinstitucionales para conseguir informantes dispuestos a participar en este tipo de proyectos.</p> <p>Los estudiantes no ven problema en desarrollar proyectos de manera autónoma con personas cercanas.</p>	<p>Se conoció con mayor detalle el surgimiento y el desarrollo del bandolerismo en Santander y Cite.</p> <p>A partir de varias entrevistas, se reconstruyó el proceso de las fuerzas armadas (ejército) de Colombia.</p> <p>Se relacionan los procesos de migración en Barbosa con la decisión para convertir al municipio en cabecera.</p> <p>Los estudiantes en la mayoría de las entrevistas identifican que la consolidación de Barbosa como municipio, es a partir del oportunismo de los liberales.</p> <p>Los estudiantes conocen en detalle cómo se conformaron las guerrillas y grupos paraestatales en el departamento de Santander.</p> <p>Los estudiantes identifican la relación entre modernización y problemáticas urbanas en la primera mitad del siglo XX.</p>	<p>Los estudiantes de estos cursos manifiestan preocupación por la continuidad del proyecto, en tanto las personas de la tercera edad están en condiciones de senilidad o pueden morir.</p> <p>Los estudiantes problematizan que las estructuras de poder han insertado en la mentalidad de la ciudadanía, una desvinculación con los significados, representación o patrimonios. En ese sentido, los archivos deben encargarse de generar ese diálogo pero con criterios más pertinentes.</p> <p>Los archivos para los estudiantes son el escenario de recuperación de lo que se creía perdido.</p>	<p>En los grados novenos específicamente se problematizan que los archivos deben tener una cercanía con quienes tienen diversas fuentes históricas o patrimonio. Los estudiantes a partir del proyecto se aproximaron a dicha relación.</p> <p>Los estudiantes comprenden a partir del abordaje del procedimiento archivístico que no tener orden en muchos aspectos de la vida pueden ocasionar problemas legales y éticos muy fuertes.</p> <p>En grados noveno 1 y 2, hubo falencias en cuanto al orden sugerido para diligenciar documentos; si bien, los presentan no siguieron las instrucciones protocolarias; aunque eso puede ser debido a que esos temas se abordaron de manera rápida.</p> <p>Los estudiantes, demandan que para un desarrollo autónomo de este proyecto se deberían construir o diseñar manuales de procedimientos virtuales y detallados. Pues hacerlo dependiente de los docentes es poco funcional.</p> <p>Tener en cuenta una mayor capacitación en procesos tecnológicos, son potenciales pero algunos los desconocen.</p>

BALANCE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE CONFORMACIÓN DEL FONDO DOCUMENTAL ESCOLAR CON FUENTES ORALES. GRADOS DÉCIMO 1,2 Y 3.			
Objetivo: socializar experiencias y conclusiones del proyecto de investigación con fuentes orales.			
Desarrollo didáctico	Conocimientos sobre la historia de Barbosa en el periodo del Conflicto Armado	Dinámicas sociopolíticas	Referente a la apropiación del procedimiento archivístico
<p>Hubiera sido importante que se dieran los espacios de socialización de experiencias de los estudiantes con el proyecto; pues el compartir hubiera ayudado a sistematizar los hallazgos y construir un relato histórico más riguroso.</p> <p>El guion de la entrevista de la entrevista de historia oral permite reconstruir el proceso de larga duración de la transformación del conflicto en Colombia. Los estudiantes comprenden así conceptos de tiempo histórico, secuencialidad y multicausalidad.</p> <p>Los estudiantes consideran que, si bien trabajar con víctimas no es imposible, si es necesario dar más tiempo, pues con víctimas son importantes más espacios de diálogo previo al ejercicio de entrevista de historia oral.</p> <p>El relato del testigo es la recreación de una atmósfera y un contexto; ayuda también a los estudiantes a visualizar sin dificultad lo anteriormente mencionado.</p> <p>El diálogo sostenido, las pautas sugeridas ayudan a los estudiantes a proyectarse mejor en sus relaciones interpersonales</p> <p>Ayudar a crear una red colectiva de perfilamiento de víctimas del conflicto. Esto ayuda a desarrollar a cabalidad el ejercicio.</p>	<p>Los estudiantes pueden relacionar el rol de la disputa por la tierra con la configuración de los conflictos en Santander y Colombia.</p> <p>A partir de las entrevistas de historia oral se entienden la configuración de relaciones de poder y cómo estas mismas son las que explican la mutación y persistencia del conflicto en Colombia.</p> <p>Se identifica en algunos ejercicios la relación entre ideología de género y la constitución del paradigma político autoritario en Colombia.</p> <p>En todas las entrevistas se encuentra la relación entre periodo de la violencia, conflicto armado y los procesos de conformación de municipios. En el caso de Cite los estudiantes comprenden la razón por la que el conflicto en Colombia, dejó supeditado al corregimiento.</p> <p>Se conocieron a mayor detalle las tácticas de la guerra de guerrillas y porque en Colombia no se dio como esperaban las insurgencias.</p>	<p>Los estudiantes de grado décimo, comprende a partir del diálogo con víctimas del conflicto y la revisión de documentos suministrados por los entrevistados, los mecanismos de invisibilización e impunidad en el marco del conflicto armado.</p> <p>Los estudiantes tienen pruebas y fuentes que les permiten afirmar, que las versiones sobre el conflicto armado en municipios de Santander están sesgadas; pues hay cantidad de víctimas que entrevistaron y demuestran lo contrario.</p> <p>Los estudiantes se acercaron a escenarios de resistencia, a perseguidos o estigmatizados.</p> <p>Es difícil perfilar en poco tiempo víctimas del conflicto por las implicaciones psicológicas que tiene recordar hechos victimizantes.</p> <p>Algunos estudiantes sienten temor por no poder abordar a una víctima.</p>	<p>Los estudiantes consideran, que de manera autónoma pueden establecer criterios de ordenación archivística, pues saber que en la cotidianidad los han apropiado, los motiva más.</p> <p>Surge la propuesta de crear la propuesta de clasificación y ordenación documental, a partir de herramientas ofimáticas que los estudiantes conocen muy bien.</p> <p>Los estudiantes encuentran importante problematizar que la relación orden y control, no solo sirve para dicotomizar, sino también para democratizar.</p> <p>Para los estudiantes, los archivos orales son lo que hacen falta en escuelas u muchas organizaciones para tener un relato contrahegemónico.</p> <p>Para los estudiantes, los archivos son espacios de formación histórica y política.</p>

Anexo 24: informes del proyecto de investigación.

¿Cómo fue su experiencia con el tema de los archivos y el diligenciamiento de Documentos?

Muy buena, el ambiente fue cómodo, se hicieron preguntas adicionales y no fueron negadas, el hombre entrevistado siempre fue respetuoso aunque era un poco doctrinado por el tema de la política, en medio de la entrevista se noto como queria dar razones para votar por un candidato a la presidencia este 2022, en general la experiencia fue buena e interesante

Por parte de los archivos, fue bueno enterarnos de ciertas cosas, entre esas las masacres, teniendo en cuenta que fueron protegidas o cubiertas por el mismo estado

¿Cuales la critica reflexión o conclusión del proyecto?

Este es un tema para nosotros muy importante de estudiar, pues aprendimos como fue desarrollarse el periodo de la violencia en Colombia, importante para nosotros para no repetir esto

1. ¿Qué temas de historia o de Ciencias Sociales aprendieron con las entrevistas?

- La violencia sufrida en Colombia y los conflictos armados que asolaron al país y como los grupos armados que son la guerrilla y los paramilitares entre la disputa que tenian generaban muerte, violencia sin importar la gente que estaba hoy.

2. ¿Cómo fue su experiencia con el tema de los archivos y el diligenciamiento de documentos?

- Nos fue regular porque tuvimos dificultades a la hora de que la victima nos diera datos muy personales debido a que donde vivió fue victima del conflicto armado. y tiene miedo a que con esta entrevista puedan localizarla y hacerle daño a ella y a su familia y por ende no nos quiso dar datos de ella ni su cedula, como ella nos dijo en la entrevista siempre aprendió o caillor.

Informe final

- Qué aprendieron de la entrevista.

De la entrevista aprendimos y conocimos un poco más de la historia de Barbosa, la evolución y algunos cambios que han sucedido desde entonces. También aprendimos de los conflictos de los partidos políticos de esa época que eran los liberales y conservadores y como se peleaban por el poder, las causas y consecuencias que se producen por los conflictos. Aprendimos más sobre el pasado y recolectamos información de algunos hechos importantes que sucedieron en el pueblo que muchas personas no conocen y son bastante importantes. Igualmente, supimos como era la vida años atrás por ejemplo en que se trabajaba, como eran las viviendas y muchas otras cosas que nos ayudan a entender el cambio en la sociedad y otros aspectos.