



¿A QUIÉN LE CUENTAS ABUELO?
El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela

Trabajo de investigación para optar por el título de:
Magister en Educación.

Rosa Montes Serna

Directora
Mg. Jeritza Merchán Díaz


Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación – Departamento Posgrados – Maestría en Educación
Grupo de Investigación: Educación y cultura política
Bogotá, Colombia
2016

Agradecimientos

Este trabajo lo dedico a todas aquellas personas que han trabajado por la defensa de los derechos humanos, que han sido las víctimas de este conflicto armado, que están al lado de los indignados que creen en la posibilidad de un país mejor, a los niños y sus preguntas a los abuelos y sus respuestas sabias.

A mi familia querida que con su ejemplo y apoyo me motivaron a seguir amando la pedagogía de la esperanza.

A mis profesoras de la Universidad que a pesar de la historia de dolor que nos ha tocado vivir no desfallecen en seguir sembrando, enseñando y creyendo en los maestros.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 146	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado de Maestría de Investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	¿A quién le cuentas, abuelo? El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela.
Autor(es)	Montes Serna Rosa
Director	Jeritza Merchán Díaz
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2016, pp. 160.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	HISTORIA RECIENTE,PEDAGOGIA DE LA MEMORIA,PEDAGOGIA CRITICA,PEDAGOGIA DE LA ESPERANZA,PEDAGOGIA PARA EL NUNCA MAS.

2. Descripción
<p>El presente proyecto se inscribe en las apuestas de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente. Así, potencia el <i>testimonio</i> y el <i>dialogo intergeneracional</i> como posibilidad pedagógica en la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado con niños y niñas de ciclos 1 y 2 de una institución escolar. Igualmente, se traza los siguientes objetivos: Analizar las implicaciones escolares del testimonio de los abuelos y el diálogo intergeneracional en los procesos de pedagogía de la memoria, posicionando la narrativa testimonial como un enfoque metodológico para la comprensión de la historia reciente; aportar a la formación de un sujeto crítico formado ética y políticamente con la enseñanza de la historia reciente a partir de la historia oral y el testimonio de abuelos; construir una propuesta para la enseñanza del conflicto armado colombiano para el ciclo 1 y 2 de básica primaria desde la pedagogía de la memoria y la narrativa de fuente oral directa; y caracterizar la escuela como escenario de activación de memorias-olvidos con el fin de aportar nuevos conocimientos que contribuyan a mejorar la comprensión de la realidad de la historia reciente en niños y niñas de ciclo 1 y 2.</p>

3. Fuentes
<p>Adorno, T. W. (1966). <i>La educación después de Auschwitz</i>. Conferencia realizada por la Radio de Hess el 18 de abril de 1966. Frankfurt.</p> <p>Barcéna, F., & Mèlich, J.-C. (2000). <i>La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad</i>.</p> <p>Freire, P. (1998). <i>Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa</i>. México: Siglo XXI Editores.</p> <p>_____. (2005). <i>Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido</i>. México: Siglo XXI editores.</p> <p>_____. (2004). <i>Cartas para quien pretende enseñar</i>. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.</p> <p>Jelin, E. (2002). <i>Los trabajos de la memoria</i>. España: Siglo XXI Editores.</p> <p>Ortega P, et al, (2013). <i>Memoria y formación: configuración de las subjetividades en ecologías violentas</i>. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.</p>

Ortega, P, et al, (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.

Rubio, G. (2010). *Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena hacia una pedagogía de la memoria*. Granada.

Traverso, E. (2007). *El pasado instrucciones de uso historia y memoria política*. España: Ediciones jurídicas y sociales.

4. Contenidos

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. Introducción, tres capítulos, conclusiones y bibliografía, así:

Capítulo I. ¿A quién le Cuentas? La pedagogía crítica, la memoria y la historia reciente. En el que se desarrollan las orientaciones teóricas; a saber, pedagogía crítica, pedagogía de la memoria, componentes de la pedagogía de la memoria en la formación ciudadana, Historia de tiempo reciente, Enseñanza del tiempo reciente en el contexto escolar, antecedentes de experiencias de la enseñanza de la historia reciente y el testimonio. Asimismo, se presentan los componentes formales de la investigación: Justificación, Objetivos —generales y específicos— y la metodología.

Capítulo II. El relato de los abuelos como agenciador de la memoria histórica en la escuela. Se registran y analizan seis testimonios de abuelos y abuelas y su potencial didáctico. Asimismo, se reconoce la importancia de patrones como: conflicto armado, víctimas y paz y se acentúan en las lecciones otorgadas por los testimoniados a las nuevas generaciones.

Capítulo III. Memoria ejemplar transmitida para el Nunca Más y la pedagogía de la experiencia en esperanza. En el que se desarrolla la propuesta didáctica sobre la enseñanza de la historia reciente y el desarrollo de la experiencia.

Finalmente se presentan las conclusiones.

5. Metodología

En el abordaje de la investigación cualitativa el relato me permite, el acercamiento al conocimiento de la vida de una persona (en distintas generaciones); así como describir, analizar e interpretar los hechos contados para comprender su singularidad y sus posibles intersecciones en lo colectivo. Los relatos para la presente investigación, que comparten abuelos y abuelas se dieron a través de conversaciones en diferentes espacios (casas y escuela). La invitación a la escuela a testimoniar sobre su pasado se dio en actividades de conmemoración como el día del abuelo; algunas reuniones de padres de familia y especialmente en espacios gestionados para el intercambio generacional (abuelos-nietos, adultos-niños). Las conversaciones se tematizaron entorno a los eventos de su pasado reciente (De dónde son, Cómo fue su niñez, Cómo era su núcleo familiar, Cómo llegó a Bogotá, Cuál o cuáles eventos lo marcaron para su vida, Cuál es su narración sobre el conflicto armado. etc...).

A través de estas conversaciones se analiza los relatos sobre sus experiencias y sobre el tema planteado; el relato nos permite conocer la historia, descubriendo lo cotidiano y permitiendo ver y enseñar la historia de las voces silenciadas. Así pues, es importante ver la perspectiva del individuo como intérprete de esa sociedad y ese momento histórico que tuvo que vivir, un individuo es un universo singular, “yo camino con el otro, yo hablo a través el otro” (Vasilachis, 2006, p.184).

En consonancia, el relato busca expresar los problemas de los individuos, acercándose a los testigos de una época determinada, en este caso, los abuelos que relatan en una conversación sus impresiones y vivencias. Desde la antropología, la historia y la sociología han trabajado los relatos en contextos específicos vinculándolos a la explicación de las sociedades. La utilización de estos enfoques y metodologías cualitativas es una

Posibilidad para entender al individuo, su familia y la comunidad.

Este trabajo busca desde la conversación con mujeres y hombres (abuelos y abuelas) entender, reflexionar y comunicar cómo es narrado el conflicto armado desde esta generación, cómo lo vivieron y si afectó sus planes de vida, qué aprendieron o qué quieren transmitir a nuevas generaciones. La conversación, supone de entrada un relacionamiento y empatía con el Otro (abuelos-adultos, niños-nietos). La maestra, en este caso, explica el sentido y horizonte de la conversación. Cuyo objetivo, es potenciar el testimonio como activador de la memoria y el intercambio de narraciones sobre la historia reciente de Colombia a partir del dialogo generacional.

En términos amplios, Larrosa (1995) aduce que la narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, de la experiencia de sí, sino la modalidad discursiva que establece tanto la posición del sujeto que habla (el narrador), abuelos y abuelas, como las reglas de su propia inserción en el interior de una trama discursiva (el espectador), niños, comunidad educativa, maestros.

Los abuelos como sobrevivientes tienen desde su saber y experiencia la potencia dialógica sobre el pasado y el presente. Así, como la capacidad para que los niños y niñas intervengan mediante interrogantes y comentarios. En tal medida, se activa la escucha, la pregunta, el diálogo de saberes y la manera como ellos desde su vida interpretan lo que vivieron y las lecciones sobre el presente. Simultáneamente, en las sesiones de trabajo realizan diferentes actividades, se invitan a los abuelos a hablar, a interactuar con los niños y niñas y posteriormente se analizan los testimonios. Este trabajo reflexiona sobre las implicaciones educativas de la historia oral, entendiéndola como un tipo de investigación social que se nutre la reflexión individual sobre eventos específicos de la historia de una sociedad, en este caso el conflicto armado interno colombiano. Analiza sus múltiples causas consecuencias y efectos sobre la vida individual y familiar de los participantes y otros actores sociales; esta perspectiva abre la posibilidad de visiones y comprensiones múltiples en la historia social.

El relato tiene un carácter social que devela el tipo de la sociedad de quien relata, es portador de contenidos de identidad en un contexto y una cultura determinada. El relato construye identidad que nos remite a un pasado que se articula en el presente y se proyecta al futuro (Vasilachis, 2006). A través del relato se busca mostrar un camino ético, estético y político —como posibilidad— para una comunidad. Los abuelos en sus relatos presentan lecciones, aprendizajes, significados y enseñanzas sobre su vida; así como errores que no quieren que cometan sus hijos y nietos.

El trabajo desde el relato permite conocer no sólo un caso individual, sino también un momento histórico. Para Ferrarotti (1991), una sociedad puede ser leída a partir de un relato. Para Atkinson (1998) puede ayudar a la comprensión de los individuos acerca de los acontecimientos sociales, nos permite conocer la cultura, los valores, la sociedad, lo imaginario, lo simbólico —como un acto irrepetible— Así las cosas, consiste en hacer que una conversación permita que los hablantes (abuelos) tenga la libertad de hablar, se busca una agenda conversacional, en las que se precisan algunas preguntas para delimitar el tema.

Se consideran las diferentes etapas de la vida del entrevistado; cómo fue su infancia, cómo estaba conformada su familia, cómo fue la juventud, etc., se destacan las relaciones familiares, las educativas y laborales. Finalmente se analiza los relatos a partir de núcleos temáticos.

6. Conclusiones

Las conclusiones de la presente tesis se ubican en los siguientes planteamientos.

Es una propuesta para la formación de sujetos sensibles desde la responsabilidad con el otro y en la exigencia de derechos humanos.

Se activó la enseñanza de la historia reciente a través del testimonio, posibilitando la enseñanza de dilemas morales que propiciaron una apropiación sobre los derechos humanos para empezar a trabajar por la formación de un sujeto crítico y una ciudadanía con memoria.

La voz de los abuelos y abuelas que han sido víctimas del conflicto permitió generar un diálogo entre generaciones que construya conocimiento a partir de la capacidad de escuchar a la víctima, al sobreviviente, y que posibilitara el despertar de la curiosidad y la pregunta del porqué pasan estos hechos de guerra y violencia. La pedagogía de la memoria es una posibilidad de enseñanza de la historia reciente en el aula para una educación ética y política.

La enseñanza de la historia reciente a través de la historia oral y del testimonio, es una herramienta eficaz para la enseñanza de valores éticos, que parte del entendimiento con el otro desde la responsabilidad con el otro. Con esta propuesta se recupera la voz de los niños como sujeto de derechos y deberes, se evidencia la gran capacidad que tienen de entender su historia, de hacer preguntas e interpretaciones que asombran y conmueven. Estas reacciones se vieron reflejadas en sus expresiones, en la compasión y la solidaridad hacia los abuelos, y sobre todo en la indignación frente a los relatos que han escuchado. La sensibilidad de los niños, entender sus imaginarios, cómo construyen sus conceptos, son cualidades de las cuales en el proyecto de historia reciente hemos logrado vislumbrar.

Desde la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente debemos contribuir a la construcción de una ciudadanía memorial donde nosotros los ciudadanos defendamos los derechos

humanos como individuos y como colectivo, una ciudadanía que busque ser una sociedad más equitativa. Se debe pensar desde ya en una educación desde la pedagogía de la memoria para reflexionar sobre la barbarie de la guerra, una educación que nos permita entender la angustia de los que sufren, para forjar una conciencia moral y tener la capacidad de identificarnos con el otro. La enseñanza del pasado reciente me permite entender la alteridad, entender al otro que habita en mí desde la cultura, la historia y la pedagogía.

Es la escuela un lugar de memoria, de diálogo, que nos permite entrar a comprender nuestra cultura como una herencia, a través de la pregunta y conociendo otros relatos e historias. La pedagogía de la memoria es la pedagogía crítica de la historia, ya que escucha la voz de los que nunca han sido escuchados. A través de la pedagogía de la memoria y de la enseñanza en contexto podemos seguir conociendo los problemas de la sociedad, conociendo lo que somos como grupo, como colectivo y conociendo la manera para generar un cambio desde la pedagogía de la esperanza.

En el desarrollo de lo planteado desde este trabajo, los estudiantes escucharon el testimonio como práctica de la memoria, como una pedagogía social que valora las historias individuales y la fuente oral directa. Adicionalmente, reflexionamos sobre la importancia de nuevas competencias ciudadanas basadas en el pensamiento crítico, la práctica de la solidaridad, la sensibilidad social y el sentido de la justicia y la paz.

Esta propuesta de la pedagogía de la memoria activó el recuerdo y la memoria emblemática de la historia reciente para la enseñanza del conflicto armado, ante todo y en primera instancia, sensibilizando y formando a los docentes y a la comunidad educativa para que desde los espacios escolares y comunitarios se hable de guerra y de paz. La puesta en escena de estos temas debe contribuir a entendernos como sociedad y educarnos como ciudadanos con memoria crítica y propositiva sobre nuestras sociedades, implementando la esperanza, la experiencia desde los adultos, y seguir potenciando el diálogo como herramienta didáctica de comunicación y formación entre generaciones.

Este trabajo nos enseña que el saber escolar se puede construir desde diferentes voces, en este caso, desde el encuentro entre generaciones; la activación de ese contar, el respeto y consideración que despertaron los abuelos en los niños permitió construir conocimiento desde el amor y desde el afecto, aceptando la pedagogía de la memoria como una categoría válida.

Cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad, cuando convoca otras voces, está proponiendo una pedagogía de la esperanza, una pedagogía que evidencia que sí podemos entendernos y que hay diferencias pero que podemos dialogar. El día del abuelo convoca desde el respeto y desde el afecto, así como el cine, visto por abuelos y niños, es otra posibilidad didáctica de conocer. Las historias que cuentan los abuelos a los niños nos plantean la experiencia que quiere ser comunicada, dicen “yo viví y les comunico para que sirva de ejemplo”, se convierte así en lección, en una memoria ejemplar y colectiva que quiere ser compartida.

El trabajo desde la pedagogía de la memoria requiere continuidad, se requiere que en los otros ciclos los maestros retomen el trabajo inicial de sensibilización, de acercarse a los temas de la historia reciente.

Este aprendizaje debe ser continuo, de lo contrario quedaría un trabajo inconcluso; el análisis debe partir de lo sencillo a lo complejo, que las habilidades logradas desde la infancia se vayan trabajando, la posibilidad de investigar en el aula, de escuchar al otro; se necesita que desde la pregunta se construya conocimiento. Se plantea, entonces, que la enseñanza de la historia reciente desde la pedagogía de la memoria debe posicionarse como una política educativa que desde el Ministerio de Educación y las secretarías locales para se trabaje como colectivo, a partir de grupos de investigación en historia reciente.

El testimonio tiene un gran potencial desde la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente para la formación ética y política de los niños y niñas.

Hay un potencial en la construcción de diálogos intergeneracionales para la comprensión de nuestro pasado y nuestro presente.

Los abuelos son portadores de memoria y la escuela es un espacio para activar estas historias de vida y los aprendizajes de su experiencia.

Necesidad de consolidar un campo de enseñanza de la historia reciente.

Formar las nuevas generaciones reconociendo su historia con un compromiso ético y político de no repetición.

Es una propuesta que propone formar críticamente en la historia y el conflicto de nuestro país mediante los relatos de los abuelos como una forma de agenciar la memoria histórica.

Se propone construir una pedagogía de la experiencia en esperanza para transmitir en los niños

responsabilidades éticas y políticas.	
Elaborado por:	Rosa Montes Serna
Revisado por:	Jeritza Merchán Díaz

Fecha de elaboración del Resumen:	01	Noviembre	2016
--	----	-----------	------

Índice

Introducción.....	9
CAPITULO I.	
¿A quién le cuentas abuelo? La pedagogía crítica, la memoria y la historia reciente.....	13
1. Pedagogía crítica.....	14
2. Pedagogía de la memoria.....	23
2.1. Principios de la pedagogía de la memoria en la formación ciudadana	27
2.2. Componentes de la pedagogía de la memoria para la formación ciudadana.	30
3. Historia de tiempo reciente	34
4. Enseñanza de la historia del tiempo reciente	37
4.1. Algunos antecedentes de experiencias de la enseñanza de la historia reciente	37

4.2. Enseñanza de la historia reciente.....	42
5. El Testimonio.....	45
6. Proyecto de investigación	54
6.1. Justificación.....	54
6.2. Objetivos.....	59
6.2.1. Objetivo General	59
6.2.2. Objetivos específicos.....	60
6.3. Metodología.....	60

CAPÍTULO II.

El relato de los abuelos como agenciador de memoria histórica en la escuela. 64

1. Los abuelos cuentan su historia. ¿A quién le cuentas abuelo?.....	66
1.1. La historia de la abuela Josefina, la mamá Gertrudis y la hija Mariela.....	67
1.2. La historia de Ana la abuela de Boyacá.....	72
1.3. La historia de Amparo y su conversación con Mariana, Joaquín y Alexander	75
1.4. La historia de Margarita de Sevilla (valle Cauca)	77
1.5. La historia de Pedro de Cajamarca.....	84
1.6. La historia de José, un abuelo de 67 años.....	86
2. Quien escucha el relato: niños, niñas, abuelos y comunidad	89
2.1. La voz de los niños.....	90

CAPÍTULO III.

Memoria ejemplar transmitida para el Nunca Más hacia una pedagogía de la esperanza 95

1. La escuela: espacio de diálogo entre la historia reciente y la pedagogía de la memoria para la enseñanza del conflicto armado.....	97
2. Pedagogía de la experiencia en esperanza	105
2.1. El contexto de la guerra.....	109
3. Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia reciente para ciclo 1 y 2.....	113
3.1. Desarrollo de la propuesta	113
3.2. La voz de los niños.....	116
3.2.1. Reunión de Padres de Familia.....	116
3.2.2. Cine foro “Los colores de la montaña”	123
3.2.3. Elaboración de una cartilla sobre historia reciente.....	125

CONCLUSIONES..... 133

Introducción

*“El derecho a soñar que no fue consagrado por
Las Naciones Unidas en 1948,
Pero es el derecho que da de beber el agua
A los otros derechos porque si no morirían de sed”.*

Eduardo Galeano

En los ciclos básicos de educación de las escuelas y colegios de Colombia no hay una enseñanza de la historia reciente, una pedagogía de la memoria que nos cuente nuestra realidad a partir del testimonio de las víctimas, de los testigos directos del conflicto armado; un espacio que recobre estos saberes desde la pedagogía crítica y la experiencia vivida para que entren a dialogar en la escuela y la comunidad, buscando espacios de memoria tanto individual y colectiva para que los niños y

niñas de nuestro país conozcan su historia y tengan posibilidades de tener aprendizajes éticos y políticos.

Nuestra escuela es un espacio de interacción constante entre niños, padres, abuelos, maestros, en últimas la conjunción que constituye comunidades. Se vive la cotidianidad de todo un año escolar, y por cada una de nuestras vidas pasan los acontecimientos, hechos históricos que nos marcan como comunidad educativa, desde las decisiones escolares, como las políticas públicas. El conflicto armado interno de nuestro país ha atravesado cada una de las historias de nuestras familias, barrios y comunidades y casi siempre es ajeno, no se conoce, se ignora todos estos hechos que nos marcan, como el desplazamiento, la pobreza; pero esta historia reciente no se tiene en cuenta al pensar la escuela como un espacio de construcción de conocimiento.

Desde la formalidad la escuela se ignora y se desconoce los problemas familiares y sociales de los estudiantes y sus familias; en el currículo planteado para los grados de primaria no se ha integrado la enseñanza de la historia reciente; el programa oficial no trata estos temas en la escuela y en el aula no se menciona el conflicto armado interno. Algunos maestros dicen “para qué se va a hablar de estos temas, los niños no los entienden, son muy complejos o muy dolorosos”, se desconoce a los niños como sujetos políticos y sociales, que han sido también víctimas del conflicto armado, como sus familias, y como todos los colombianos a los que de una u otra forma ha afectado este conflicto armado interno.

En la gran mayoría de escuelas públicas todavía se trabaja de una manera convencional. El maestro de primaria con un limitado conocimiento en ciencias sociales, específicamente en historia, usando textos desactualizados y guías, con un plan de estudios ajeno a los intereses de los estudiantes, alejado de las realidades de las comunidades.

En Colombia aún no hay una política pública requerida para la enseñanza de la historia reciente que sirva de fundamento de educación ciudadana, de Cátedra de Paz, tan pertinente para el momento histórico que vive nuestro país, como es la posibilidad de empezar a construir un proceso de paz y contribuir a este propósito. Es desde el escenario escolar pertinente entonces conocer, comunicar investigar en el aula, reflexionar sobre nuestra historia reciente, las razones y causas del conflicto armado, entender nuestra realidad y que se genere una transformación desde la escuela, trabajar desde la pedagogía de la memoria,

la enseñanza de nuestra historia a través del testimonio como una dimensión ética que nos permite contar, narrar, escuchar lo que ha sucedido.

Teniendo en cuenta lo anterior, en esta investigación se pretende plantear la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en las escuelas de ciclo básico es posible a través de la pedagogía de la memoria y del testimonio como recurso didáctico, es una oportunidad de enseñanza, aprendizaje y encuentro entre generaciones y desde la afectividad, para así contribuir a la formación de sujetos críticos. De este modo, se pretende demostrar que en la medida en que el maestro con una formación ética y política favorezca la enseñanza de la historia reciente con nuevas propuestas de investigación en el aula puede contribuir a comprender lo sucedido en nuestro país, para contribuir así a la construcción de una propuesta pedagógica de cátedra de paz desde la educación histórica y la reflexión sobre valores y Derechos Humanos.

La pedagogía de la memoria es una oportunidad de propiciar espacios de dialogo desde las comunidades para entender el conflicto armado y el sufrimiento de las víctimas que se puedan expresar, contar como primeros pasos para sanar y elaborar el duelo que ocasiono el conflicto armado.

En este trabajo se retoma el término abuelo como aquella persona que tiene una experiencia, una sabiduría que ha sido ganada por “la universidad de la vida”, como se dice popularmente; se asumen como personas de conocimiento y sabiduría y se retoma el termino transmisión generacional (Cfr. Capítulo I, sección enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria).

Sería muy importante que mi país, Colombia, asumiera una experiencia de estas a hora que estamos *ad portas* de firmar un acuerdo de paz, después de una guerra altamente prolongada, casi seis décadas. Los *invisibles* —hombres y mujeres sobrevivientes— de la guerra, víctimas que quieren contar sus memorias, ayudan significativamente a entender la importancia de este acuerdo y ser parte de él. Historia de sobrevivientes nos permitan reconciliarnos.

En este trabajo se entenderá el término niño como aquella persona que es sujeto de derechos y deberes, con todo un potencial de formación ético-político, una persona creativa, inteligente... Con disposiciones y posiciones para la reconstrucción del presente y proyección del futuro.

La escuela donde se realiza la experiencia está ubicada en Bogotá en la localidad de Tunjuelito con el grado segundo y tercero de primaria del colegio INEM Santiago Pérez durante los años 2014 -2015. La mayoría de niños que asisten a la escuela son de la localidad de Ciudad Bolívar y la localidad de Tunjuelito.

Así las cosas, se desarrolla:

En el Capítulo I. *¿A quién le Cuentas? La pedagogía crítica, la memoria y la historia reciente*. Se el que se desarrollan las orientaciones teóricas; a saber, pedagogía crítica, pedagogía de la memoria, componentes de la pedagogía de la memoria en la formación ciudadana, Historia de tiempo reciente, Enseñanza del tiempo reciente en el contexto escolar, antecedentes de experiencias de la enseñanza de la historia reciente y el testimonio. Asimismo, se presentan los componentes formales de la investigación: Justificación, Objetivos —generales y específicos— y la metodología.

En el capítulo II. *El relato de los abuelos como agenciador de la memoria histórica en la escuela*. Se registran y analizan seis testimonios de abuelos y abuelas y su potencialidad didáctico dese l abordaje de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia del tiempo reciente. Asimismo, se reconoce la importancia de patrones como: conflicto armado, víctimas y paz y se acentúan en las lecciones otorgadas por los *testimoniante*s (abuelos-adultos) a las nuevas generaciones, en este caso niños y niñas de ciclo 1 y 2¹.

En el capítulo III. *Memoria ejemplar transmitida para el Nunca Más y la pedagogía de la experiencia en esperanza*. En el que se desarrolla la propuesta didáctica sobre la enseñanza de la historia reciente y el desarrollo de la experiencia y su sistematización: En ella se analiza la escuela como un espacio de dialogo entre la pedagogía de la memoria y la enseñanza del conflicto social y armado, igualmente, se presentan los principales registros de abordaje en el espacio escolar (Sesiones de trabajo, celebraciones, cine-foros, poesía, literatura...).

Finalmente, se presentan las conclusiones (como puertas abiertas para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria), la posibilidad del

¹ Se precisan las especificidades del tratamiento de los relatos al llevarlos al contexto escolar. Se procede desde tres direcciones Primera, la contextualización del relato en el escenario público; es decir, la escuela (transmisión generacional de los abuelos a los niños) ; segundo, las enseñanzas producidas (acontecimientos violentos) por el narrador hacia el espectador (generaciones presentes: niños y niñas); y tercero, las reflexiones propiciados por el educador sobre el imperativo “Nunca Más” y “¡Basta ya!” sobre el dialogo entre abuelos y niños (dialogo profesor-abuelos-niños).

testimonio como dispositivo didáctico y las implicaciones éticas y políticas de la enseñanza de la historia del tiempo reciente a niños y niñas en un contexto escolar.

CAPITULO I.

¿A quién le cuentas abuelo? La pedagogía crítica, la memoria y la historia reciente.

En el presente capítulo se elabora un balance bibliográfico sobre la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria, la historia del tiempo reciente y el testimonio en tanto categorías analíticas; igualmente, se exponen los fundamentos teóricos que orientan la investigación desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria y se detallan los componentes formales que sitúan la pesquisa en el campo de los estudios de la memoria; a saber, justificación, objetivos —general y específicos— y la

metodología empleada en el estudio. Se asume la postura crítica de Paulo Freire en la que se reivindican: el papel de la educación y de la escuela como posibilidad de construcción del conocimiento, el reconociendo en el testimonio y la palabra como un intercambio dialógico de saberes y de acciones que permiten conocer y reconocer desde la experiencia de los sujetos (abuelo-nietos - adultos-niños) su papel activo en la construcción de relatos sobre hechos traumáticos². Además, de situar el rol del maestro desde su lugar de saber (cómo tramita, reconoce e interactúa en crono-espacios) el diálogo entre generaciones con el propósito de formar a niños como sujetos críticos, participativos con una responsabilidad ética y política.

1. Pedagogía crítica

La racionalidad de la ilustración prometió rescatar al mundo de las cadenas de la superstición, la ignorancia y el sufrimiento. Durante los siglos XVII y XVIII aparece la racionalidad científica como un “vasto frente intelectual para dominar el mundo a través de la apelación a reclamos del pensamiento racional” (Giroux, 1992, p. 31), iniciado tempranamente en la Grecia clásica. Es decir, con la aparición de la sociedad industrializada la racionalidad se convierte en un instrumento particular al servicio de esa sociedad naciente.

El positivismo jugó un papel determinante en la instrumentalización de la razón. La Escuela de Frankfurt³ se detuvo en los efectos de esta “ideología final de la ilustración” en la negación de la facultad crítica de la razón. Algunos elementos característicos del positivismo dan cuenta de ello: 1. La rectificación del pensamiento positivo mediante la experiencia de los hechos; 2. La orientación del pensamiento cognoscitivo hacia las

² Se busca una construcción dialógica, y en el caso de esta investigación, la implementación del testimonio como intercambio desde la experiencia de la generación de los abuelos hacia la generación de los niños sobre la historia reciente del conflicto armado en Colombia.

³ La pedagogía crítica es una corriente pedagógica que surge en el decenio de 1960. En consonancia con los planteamientos y desarrollos de la Escuela de Frankfurt. Después de la segunda guerra mundial en 1922, en Europa Occidental bajo una nación tecnológica, cultural y económicamente avanzada y con los fracasos de las revoluciones obreras, influencias por el surgimiento del nazismo, se funda en Frankfurt un Instituto para la investigación social asociado a la Universidad de Frankfurt, basada en el estudio social, a través del enfoque marxista, lo que significó un gran aporte dentro de las Ciencias Sociales; podríamos indicar que dentro de sus principales representantes están Max Horkheimer (1895-1973); Theodor W. Adorno (1903-1969); Herber Marcuse (1898-1979); Eric Fromm (1900-1980); Jünter Habermas (1929). Y desde la corriente pedagógica, podríamos indicar como sus representantes a Peter McLaren (1948); Henry Giroux (1943); Michael Apple (1942), entre otros.

ciencias naturales como un modelo de certidumbre y exactitud; 3. La fe de que el progreso del conocimiento depende de esta orientación (Giroux, 1992). La concepción predominante fue entonces que la realidad sólo era posible de conocerse científicamente, y la actividad científica quedó reducida a una metodología: la descripción, clasificación y generalización de los fenómenos y de los hechos sociales. El objeto de la ciencia era producir leyes generales.

La pretendida objetividad de la ciencia al tomar la realidad como hechos o cosas anuló al sujeto del proceso del conocimiento. “El sujeto actúa como una instancia pasiva, contemplativa y receptiva, únicamente recoge las características de la realidad, de manera pura, no influye en el objeto y tampoco es influido por el mismo” (Mejía, 2002, p. 202). Pero aún más: la certeza de objetividad de la racionalidad positivista llevó a separar los hechos (objetos, cosas o fenómenos) de los valores asignados a ellos socialmente. En esta medida, por poner un ejemplo, la ciencia estaría llamada a combatir los juicios de valor y no respondería a ningún interés político o económico. La ciencia positivista redujo la crítica a “la estigmatización de las nociones no positivas como meras especulaciones, sueños y fantasías”. Y autoproclamó su neutralidad.

Por su parte, la Escuela de Frankfurt tratando de despejar la razón de su dimensión positivista rescató el elemento crítico que tiene ésta. En efecto, la razón como potencialidad del hombre y su existencia promete construir una sociedad más justa y emancipada. Pero esta pretensión es legítima entre tanto de posibilidad a la autocrítica y a la negatividad. Es decir, la posibilidad de cuestionar su propia estructura normativa, en esa medida también re-appearece para la ciencia la ética y la acción-política. La neutralidad del conocimiento científico también ha sido uno de las tesis combatidas por la teoría crítica:

(...) Para Adorno, Marcuse y Horkheimer, el fetichismo de los hechos y la creencia del valor de la neutralidad representaban más que un error epistemológico. Más importante aún es que dicha postura servía como una forma de hegemonía ideológica que infundió la racionalidad positivista con un conservadurismo político que lo hizo un sostén ideológico del statu quo. Sin embargo, esto no sugiere un soporte intencional para el statu quo por parte de todos los individuos que trabajaron dentro de la racionalidad positivista. En vez de eso, implica una relación particular con el statu quo; en algunas

situaciones esta relación es conscientemente política, en otras no lo es. Dicho de otro modo, en última instancia la relación con el statu quo es conservadora, pero no es autoconscientemente reconocida por aquellos que ayudan a reproducirla. (Giroux, 1992, p. 37).

En suma, la racionalidad instrumental, se convierte en una estructura de dominación existente que promueve modos de analfabetismo histórico, político y conceptual. Al reducir la actividad científica, incluido el ámbito de las ciencias sociales, a un principio metodológico dogmático; al excluir el sujeto de la actividad científica y, por tanto, suprimir las relaciones entre poder, conocimiento e ideología; y al proclamar la neutralidad, el supuesto distanciamiento objetivo del acontecer social, llevando a ocultar las relaciones sociales en un mundo de apariencias objetivas y a subordinar la consciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales.

Surge la teoría crítica, reclamando el valor de la consciencia histórica, esa “habilidad de juzgar la complicada interacción de poder, conocimiento y valores y reflexionar críticamente sobre la génesis y la naturaleza de las propias presuposiciones ideológicas” (Giroux, 1992, pág. 36). Por otro lado, resulta invaluable al posibilitar la meta-teoría: el reconocimiento de los intereses que representa la teoría y la capacidad de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico y génesis de tales intereses como las limitaciones que estos pueden representar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. Pero aún más: el análisis histórico en la crítica a la lógica conformista delinea la “historia interna” de las categorías y la forma en que éstas se medían en el contexto histórico específico.

Es una consciencia presente en la realidad social y en la actividad científica, que abre campo a la acción política del sujeto cognoscente. Las teorías educativas tradicionales están ligadas a paradigmas funcionalistas basados en supuestos extraídos de la racionalidad positivista. Por lo tanto, una pedagogía crítica parte de los principios de la teoría crítica. Entre ellos la consciencia histórica, como un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrollan modos de crítica que iluminan la interacción de lo social con la historia y la experiencia. La noción de historia, reducida por los positivistas a un patrón continuo y lineal que se extiende bajo los preceptos de leyes naturales, es rescatada por la teoría crítica

como “un fenómeno emergente que tiene un final abierto”, es decir, no hay leyes de la historia que predeterminen el progreso humano, ni mucho menos independientes de la acción humana. En consecuencia, la concepción de la historia desde una perspectiva crítica

(...) dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser (Giroux, 1992, p. 61).

Esta pedagogía cuestiona la escuela como un espacio que reproduce los mecanismos de poder en la sociedad, por lo tanto, para cambiar esta desigualdad en la educación, se propone una pedagogía crítica que desde la educación brinde una posibilidad de transformación de estas condiciones y se genere una esperanza por unas relaciones más democráticas, que formen individuos que respeten las diferencias raciales y culturales (Giroux, 2003). Es decir,

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica. Esta teoría inventó una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno; esta corriente se ha constituido en un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico. Surgió, entonces, la pedagogía crítica como una pedagogía respondiente, porque implica una reacción generada desde una reflexión consciente y responsable (Giroux, 2004, s.d.).

Entre sus principales preocupaciones, la Escuela de Frankfurt se centraron el debate por temáticas relacionadas con la conciencia, la cultura, la vida cotidiana, las prácticas socio-culturales y políticas de contextos donde el exterminio fue la principal bandera de acción. En este sentido, que en *la enseñanza* (en la educación) se observa el primordial potencial para el cambio en la esfera social, económica, cultural y política.

En la corriente pedagógica crítica es necesario que se ponga en contexto la ciencia y sus discusiones⁴. Además de ubicar, al pensamiento *crítico* y *dialéctico* como elemento que

⁴ Según Ortega “[el] partida surge de la identificación de asuntos problemáticos en el campo pedagógico referidos a la consolidación de mecanismos en el ámbito institucional en torno a la desprofesionalización del maestro y a los procesos de des-pedagogización en la escuela” (Ortega, 2009, p. 27). Es decir, La forma que toma la des-pedagogización para la práctica docente consiste en su reducción a unos mínimos necesarios, más

cuestiona y ponga en duda ciertos efectos producidos en la cientificidad como los únicos e irremplazables. El pensamiento crítico analiza las categorías sociales y pone en evidencia las relaciones que entre ella existe con el conocimiento, la dominación y el poder. En esta perspectiva relacional, se propone un proceso de cuestionamiento en función de las transformaciones sociales, políticas e identitarias y la búsqueda de una sociedad justa y que contribuya a la construcción de posicionamientos en la filosofía y la. Es, por lo tanto, una propuesta liberadora que cuestiona la *neutralidad* y la *objetividad* (Giroux, 2003).

Para el caso de América Latina el educador bahiano Paulo Freire mediante la pedagogía crítica liberadora. Para el educador, la relación educando-educador no es un acto pasivo en el que se exclusivamente se depositan conocimientos, más bien educando es un acto entre distintos en el que se desarrolla el pensamiento crítico (Freire, 1998). Para el *acontecimiento educativo* se debe propiciar que el educando despliegue su capacidad de curiosidad que le permita construir conocimiento y desenvolverse en otras posibilidades; la de indagar y atreverse a ir más allá de lo dado. Es decir, sociológicamente intentar desplegar sus posiciones y disposiciones en el espacio escolar o comunitario. En palabras de Ramírez (2008)

Asumir la pedagogía crítica en el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos. De igual manera, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que la escuela interiorice el marco político de la educación, es decir, este paradigma es una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las

de corte didáctico —entendido en su acepción más limitada, como técnicas y estrategias para la enseñanza— de los que se puede apropiar cualquier profesional con título universitario en un período de prueba. (Mejía, 2006). “Este reconocimiento situacional —aunado a las tendencias pedagógicas de tipo tecno-instrumental, gerencial, humanista-neoconservadora y unas pedagogías para el control que se están imponiendo en nuestro país— propende por viabilizar un proyecto de formación para la adaptación, la integración y la movilidad social desde una lógica de compensación de desigualdades y contenedora de los conflictos para unos sujetos que se pretende sean “asistidos, integrados e incorporados”. Pedagogías que se sostienen desde discursos anclados en la calidad, las competencias, los estándares; discursos acerca de la tolerancia, el fundamentalismo y el relativismo ético. Asimismo, se identifican en ellas un vaciamiento de reflexividad y de pensamiento crítico” (Ortega, 2009, p. 27).

maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social. (Ramírez, 2008, p. 109).

Los docentes deben tener una responsabilidad ética, estética y política frente a lo que enseñan y frente a la historia vivida y contada. Es decir, “el maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y trasforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular” (Ramírez, 2008, p. 109). Asimismo, concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. Considera a la ciencia como la opción de rejuvenecimiento espiritual, como mutación brusca que contradice el pasado para reconfigurar el presente (Bachelard, 1984).

Enseñar desde la experiencia tanto de los docentes como de los estudiantes debe asumirse como una acción ética, estética y política. En consonancia, el bahiano Freire, advierte que para este intercambio de experiencias el diálogo de saberes y la palabra son la posibilidad fundamental de intercambio de diferentes realidades. (Freire, 1998).

En esta perspectiva el “(...) maestro interpreta las prácticas educativas en los marcos político y social: en lo político, por cuanto que recupera el análisis del comportamiento intelectual que desarrolla el sujeto frente a unas condiciones culturales de existencia; y en lo social, dado que interpreta una opción pragmática y aplicada del saber reconstruido en la escuela” (Ramírez, 2008, 109). Tradicionalmente, la educación se ha instituido como una construcción fija y poco dócil, especialmente políticas internas y externas a los países, en los que se pregona el conocimiento estrictamente instrumental, el conocimiento como una salida a un problema económico inmediato.

Desde otro ángulo, la pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación. Desarrolla la construcción del conocimiento en función de la construcción de los significados que subyacen a las teorías y discursos tradicionales. Lleva al sujeto hacia la lectura de la realidad, especialmente en función de detectar los problemas culturales e inconsistencias sociales (educación repetitiva, corrupción política, delincuencia, etc.); en la perspectiva de revelar los nuevos niveles de cinismo y de tranquilidad con la que se los acepta y se los integra a la cotidianidad. Los intelectuales

éticos tienen la responsabilidad de insistir en la verdad y, al unísono, tienen la obligación de contemplar los acontecimientos en su perspectiva histórica. (Ramírez, 2008, pp. 101-102).

En esta dirección, se entiende la educación como un proceso de negociación que facilita la comprensión de los significados y de los sentidos subyacentes en los fenómenos de la realidad; como un proceso que crea espacios de interpretación en función de la posición de sentido al servicio de la voluntad de poder. En palabras de Ramírez (2008), se establece como un camino hacia la transformación social en beneficio de los más débiles. Supone compromiso con la justicia, con la igualdad y con la emancipación de las ideologías dominantes. Fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio. Busca dirimir cómo y por qué el poder y el orden, encarnados en el estado, se manifiestan como patrones de dominio social (Múnica, 1994).

En Colombia los abordajes de la pedagogía crítica establecen su relación con la educación comunitaria y popular, con comunidades con altos niveles de vulneración (pobreza y desigualdad...), con la defensa de los derechos civiles y políticos, con experiencias de educación alternativa, trabajo en red, defensa de los bienes comunes-naturales y con acciones en defensa de la vida, entre otras; vinculando su trabajo con líderes de base social y comunitaria. Según Ortega (2009)

Una aproximación a la pedagogía crítica en Colombia se hace fundamentalmente desde el reconocimiento de la educación popular como una de las vías de resignificación en nuestro país. En esa medida, la pedagogía crítica recoge los planteamientos de Paulo Freire desde la década de los años ochenta en la educación no formal; se configura así un enfoque que orienta los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros contextos. Por ello, asuntos como la relación práctica-teoría-práctica se convierte en construcción y confrontación permanente en cada uno de los escenarios en donde se actúa. (Ortega, 2009, p. 27).

Al respecto, se identifican producciones teóricas de investigadores y pedagogos en el ámbito nacional⁵. En esta línea argumentativa, la postura sobre la que se suscriben estos trabajos, tienen como principio, desarrollar una conciencia crítica partiendo de los problemas, los contextos sociales y la toma de una acción reflexiva, con el fin de lograr una transformación en la sociedad. Reflexiona sobre el propósito de la educación y las relaciones de poder en la escuela.; plantea que el conocimiento es un diálogo entre educando y educador desde su experiencia. “La escuela debe innovar sus prácticas, desarrollar la autonomía, enseñar a aprender” (Freire, 1998, p 25).

Se identifican diversas líneas argumentativas de la pedagogía crítica. Éstas hacen énfasis en: la construcción de una visión social para el trabajo de los maestros —en términos de la perspectiva ética-política—, las formaciones específicas en el campo de las políticas educativas, del currículo y de la didáctica, los discursos para la regulación social, los estudios culturales, la vinculación con organizaciones populares, movimientos sociales y educativos y la reflexividad crítica acerca de las prácticas pedagógicas y socio culturales (Ortega, 2009, p. 28).

La pedagogía crítica se enfoca en reorientar los discursos, las prácticas y los contextos de lo que se enseña. Hacer una reflexión desde la práctica para ayudar a construir un sujeto social protagónico, permite pensar en procesos de construcción de conocimiento y socialización desde la escuela, replanteando los currículos y las didácticas buscando transformar las prácticas (Ortega, 2009).

La pedagogía crítica nos proporciona un “realismo esperanzado”, un “humanismo crítico” y nuevas prácticas emancipadoras y de reinención, como una posibilidad de soñar. La posibilidad de la esperanza se debe propiciar mediante la pedagogía desde diferentes espacios, desde múltiples escenarios escolares y no escolares. El maestro en la pedagogía crítica toma un posicionamiento ético y político.

⁵ En estas producciones reconocemos los abordajes temáticos acerca de la educación popular, la educación comunitaria, los procesos de movilización social, los conflictos y las convivencias, la formación en ciudadanía, la sistematización de experiencias, los procesos de alfabetización, las políticas educativas, los estudios culturales y la pedagogía crítica en autores como Marco Raúl Mejía, Lola Cendales, Germán Mariño, Jorge Posada, Mario Sequeda, Rafael Ávila, Luis E. Maldonado, Alfredo Ghiso, Mario Peresson, Alfonso Torres, Mario Acevedo, Miriam Zúñiga, Rafael Díaz Borbón, Alejandro Álvarez, Armando Zambrano y Jorge Gantiva.

Esta reflexión desde la acción, desde la práctica del maestro, entra a cuestionar qué hace, para quién lo hace, y entra en disputa con varios saberes, el propio, el saber del otro, el saber en disputa y el saber de la resistencia. Por eso es importante reconocer que en el aula y en los espacios escolares y no escolares hay múltiples saberes, la práctica reflexiva y crítica del maestro consiste en hacer ver, hablar, recuperar, recrear, analizar, construir y de construir desafíos de la pedagogía crítica. La pedagogía crítica se recupera en la experiencia, se propone abrir la pedagogía a una ética de la alteridad para educar, para leer críticamente los códigos que orientan los discursos que se ofertan en la escuela (Giroux, 2003).

La relevancia de indagar por la práctica pedagógica está dada por su carácter territorial de estar inscritas en un saber, en un tiempo y en un espacio; de ahí la importancia de presentar algunos asuntos implícitos en ella. Una de las consideraciones de la práctica pedagógica la inscribe en un sentido amplio: una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia—, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la acción de los maestros (Ortega, 2009, p. 29).

Propende por la formación de sujetos críticos, una ciudadanía comprometida con los valores de solidaridad, acogida al otro, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad y hospitalidad hacia el otro. La propuesta de la pedagogía crítica es una opción ética y política, con una intención que no es neutral y menos si se compromete con los sujetos, con la formación ciudadana, con el conocimiento de las realidades y de los contextos de nuestro país. (Ortega, 2009).

La pedagogía Crítica propone construir espacios y procesos formativos, como un campo de crítica cultural que interroga las relaciones de subordinación, se inscribe en un lenguaje de esperanza y diálogo y es un campo de re significación de aprendizajes en torno a los modos de constitución de los sujetos y agenciamiento de procesos de formación ética y política” (Ortega, *et al*, 2015, p 141).

Es decir, la escuela como un espacio donde se dialogue, se preocupe por la recuperación del testimonio como elemento potencial para la construcción de memoria social y tejido cultural, que entienda y acoja al Otro-igual y al Otro-diferente, que comprenda las diferentes culturas, que acepte el papel político y social que tienen las víctimas del conflicto social y armado. Asimismo, el uso de los testimonios en la propia voz de los que han sufrido los peores vejámenes de esta “guerra sin nombre”. Con el objetivo de posicionar en los espacios escolares y no escolares temas relacionados con la pedagogía de la memoria y la reivindicación de los derechos humanos.

La pedagogía crítica se construye desde los trabajos de la memoria, admitiendo el testimonio en las aulas, escuchar lo que ha pasado en los campos de Colombia, despertando y propiciando la pregunta, la curiosidad (Ortega, 2009). La pedagogía crítica⁶ de la historia la asumimos como la pedagogía de la memoria porque cuestiona el papel de la enseñanza de la historia tradicional y pone en evidencia otra manera de conocer la realidad para reflexionar transformar y contribuir a la formación de sujetos éticos y políticos que se comprometan por la defensa de los derechos humanos.

2. Pedagogía de la memoria.

La pedagogía de la memoria —como apuesta educativa— permite reflexionar y analizar los testimonios de las víctimas y la necesidad de comprender críticamente el pasado. En palabras de Rubio (2007)

La pedagogía de la memoria viene a tensionar las categorías formales de temporalidad vigentes de la modernidad que se han institucionalizado a través de la escritura de la historia, toda vez que otorga palabra a los silenciados, y pretende hender presente al pasado olvidado. Esto supone también romper la linealidad del hecho histórico para abrir el relato a las fisuras del devenir local y propio. Emergencias micro-históricas que abren paso a estratos temporales diversos y a palabras que permiten “incrustar la voz

⁶ Entre los supuestos que se requiere considerar en la pedagogía crítica se pueden señalar los siguientes: la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores que integran los estamentos, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social.

en la espesura hegemónica”. Un abrir tiempo, para apoderarse de un recuerdo tal y como éste relampaguea en un instante de peligro. (Rubio, G. 2007, p. 10).

La pedagogía de la memoria⁷, entonces, es la articulación de esas prácticas referidas a los procesos de significación y apropiación de nuestra historia reciente por parte de sujetos en construcción de lugares temporo-espaciales de la memoria. Se articula con nociones referidas al *rol activo* por parte de esos sujetos en el proceso de construcción del saber (aprender y desaprender, conocer y desconocer...); con una perspectiva *dialogal* y *circular* del uso de la palabra; con definiciones en torno a la imposibilidad de la neutralidad en el posicionamiento frente a la realidad observada, conversada, resignificada; con una pedagogía de la pregunta formulada ya hace años por Paulo Freire; con un concepto de memoria ejemplar en el que el pasado se convierte en principio de acción de las prácticas cotidianas, recurriendo a las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen hoy (Minnati, 2013).

Esta enseñanza del pasado reciente en la escuela debe ser interpelada por la historia de los Otros-Nos-otros —en perspectiva procesual y reflexiva donde se permita la otredad— como la posibilidad de conocerlos y reivindicarlos. Desde la historia oficial esta pedagogía de la memoria resulta incómoda, puesto que deja en evidencia los abusos del poder en lo político y el ocultamiento de hechos desde la historia oficial. En tal sentido, “(...) la pedagogía de la memoria trabaja los procesos de formación de subjetividades afectadas por un contexto de violencia política condiciones de exclusión y desigualdad” (Ortega, *et al.* 2015, p. 37). La pedagogía de la memoria es esencialmente narrativa se apoya en los testimonios de las víctimas, retoma elementos de las vivencias del Otro-víctima, que nos cuenta su pasado para entender el presente. (Mélích, J-C., 2001).

Según Vélez y Herrera (2014), “la pedagogía de la memoria bien puede asumir la historia del tiempo presente como fundamentación historiográfica que brinda un marco de

⁷ Se asume por pedagogía en tanto “implicada en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y generación de prácticas solidarias. Es importante destacar que la construcción del vínculo es una dimensión con sentido de temporalidad, proceso, interacciones, representaciones de cambio y rutas, generados en medios de conflictos y tensiones. La vida grupal en todo proceso social se configura en una dimensión múltiple, heterogénea, soportadas en estructuras síquicas en la existencia de comunidades identitarias de carácter filial, emocional, políticas o de sobrevivencia” (Ortega, P & Castro, C. 2010, p. 86).

inteligibilidad con aperturas a la comprensión crítica y la construcción de sentidos” (p. 162). Urdidos a partir de un diálogo intergeneracional⁸ con recurso a tareas propias del oficio del historiador acerca de los acontecimientos relativos a diferentes modalidades de violencia política en el tiempo reciente⁹.

De ahí que una pedagogía de la memoria como posibilidad nos permite dar cuenta a través de las narrativas de estas realidades, identificar procesos que admitan abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública, que se configure ya no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia, que como el deseo a la memoria se fundamente en “una consideración humana y temporalizada del sujeto constructor de significados con otros, pueda facilitar los espacios para expresar las configuraciones de las identidades en devenir, devenir humano y justo como memoria cultural y memoria comunicativa” (Herrera y Merchán, 2012, p. 1).

⁸ Según los planteamientos de Hernández (2011), la contextualización socio-histórica de una generación da cuenta de la diversidad que existe al interior de la misma. Esta heterogeneidad de cada generación se expresa en la dinámica de sus inserciones, posicionamientos, compromisos y desentendimientos en las diferentes fases de los procesos sociales, entre otras manifestaciones, con lo cual no debe esperarse una proyección totalmente homogénea en su visión y comportamiento social. Las vivencias, experiencias, actividades y situaciones vividas por las personas, en el contexto de las situaciones epocales en que se inmiscuye por necesidad vital, marcan sus concepciones, patrones de comportamiento y de interacción social en todos los ámbitos de su actividad social. Es decir, es una “matriz de diferenciación de las relaciones sociales y la subjetividad, se produce en la transversalidad de dimensiones variadas (género, raza, generación, posición social, nivel escolar y profesional, tradición cultural, ideologías, entre otras). El componente generacional es importante en el enfoque de esas diferenciaciones porque las personas, próximas por su edad a determinados eventos históricos, tienden a poseer una fisonomía social propia” (Hernández, 2011, pp. 1-2). De este modo, es válido explicitar que la noción de *generación* es, en su esencia, relacional, pues implica una identificación con los semejantes y, al mismo tiempo, “la diferenciación de otros grupos contemporáneos, anteriores y posteriores en el tiempo. En este intercambio median relaciones de poder, esfuerzos por legitimar ciertos saberes, representaciones mutuas, experiencias de vida distintas, entre otros fenómenos que hacen de este vínculo un espacio tanto de coincidencias como de desencuentros” (Hernández, 2011, p. 3).

⁹ Igualmente, Vélez y Herrera (2014, p.) advierten que “En las elaboraciones en torno a la historia del tiempo presente es importante hacer uso de las categorías de experiencia vivida y de memoria como claves para pensar en las mediaciones entre pasado, presente y futuro, así como para articular los lazos individuales y sociales; en otras palabras, para entender los nexos entre historia, memoria y experiencia. En este sentido, para la comprensión de la historia reciente, revisten particular importancia las categorías históricas de espacio de experiencia y horizonte de expectativa que Koselleck (1993) acuñó para articular el presente con el pasado, referidas a lo que se ha experimentado y a lo que se espera, respectivamente, en las que pasado, presente y futuro se conectan en un hilo de temporalidad no necesariamente evolutivo o historicista”.

Por otro lado, los trabajos sobre la memoria¹⁰ —noción retomada de Jelin— son una interpelación sobre el presente recordando el pasado y haciendo uso de ésta para la construcción del futuro. En otras palabras, es una posibilidad de actuar sobre el presente desde el pasado y proyectarlo¹¹. Entonces, se plantea que desde la memoria se contribuya a la construcción de un criterio y posicionamiento ético sobre acontecimientos, hechos, acciones y posturas. Ello, con el horizonte de establecer un nuevo código y *ethos* ético-política que sea transmitido como herencia cultural entre generaciones.

Raggio (2004) señala la necesidad de construir una *pedagogía* donde se considere la propia historicidad de la escuela, donde se intercambien significados en la estructura escolar; es decir, una escuela que construye relatos históricos, que proyecte actuaciones y despliegues en la memoria social de una determinada sociedad.

En este sentido, la pedagogía de la memoria¹² “valida” la experiencia como un recurso de historicidad desde el cual emergen variedad de interpretaciones y en donde los procesos de comprensión dan la posibilidad de una reflexión transformadora. Los relatos son portadores de la sensibilidad y el reconocimiento del Otro-diferente y el Otro-igual, entonces, la narración posibilita un diálogo abierto que permite conocer diferentes experiencias y posicionamientos éticos, políticos, y culturales.

¹⁰ Constituye un ámbito de interés en el pensamiento contemporáneo, es utilizada para evidenciar el carácter productivo que supone una acción de elaboración sobre los recuerdos-olvidos-silencios “Referirse a que la memoria implica trabajo es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social” (Jelin, 2001, p. 14).

¹¹ Para (Blair, 2002), “la memoria se apoya en el relato que nos cuenta una historia del sujeto pero que cobra sentido cuando se hace colectiva, cuando se hace pública, se contrasta con otras versiones de recuerdos y olvidos y con la historia oficial” (p. 24).

¹² Entre los principios de la pedagogía de la memoria: *-Enseñanza basada en la dignificación de las víctimas:* Implica orientar el acto educativo de la enseñanza de la historia en sus dimensiones éticas, políticas, afectivas y estéticas en la Visibilización y reconocimiento de los sujetos-víctimas en los procesos traumáticos de la historia: no para su re-victimización sino para dignificar sus luchas y memorias.

-Enfoque de No Repetición: Consiste en situar la enseñanza de la historia reciente de manera ejemplarizante, apelando también a las dimensiones ético-políticas e históricas que ese pasado puede proyectar, de tal modo que en los sujetos se propicie una reflexión sobre su pasado y su presente. Esto permite que analice se presente en función de los acontecimientos históricos vividos y que actúe sobre dicho proceso: valorando los efectos y posibles transformaciones.

-Enseñanza de los derechos humanos en la perspectiva de reconocimiento de la otredad: Este procedimiento permite analizar los procesos históricos a través del enfoque de los Derechos Humanos, reconociendo su historicidad, sus límites y su aplicación en los contextos de la historia reciente también aspirando a propiciar reflexiones éticos y políticos en los sujetos de enseñanza.

En síntesis, la pedagogía de la memoria viene a revertir los usos públicos del pasado, desde la recuperación de la acción-narrada que ha sido desplazada del recuerdo colectivo por la historia oficial. La acción en estrecha relación con el lenguaje, el discurso y la palabra es la forma a través de la cual participamos en el mundo. Freire aporta en este sentido, que la pedagogía es emancipadora, debe asumir como principio la curiosidad epistemológica, buscar el sentido de la historia desde la cotidianidad, en la construcción de memoria (Freire, 1998).

A los educadores se les hace un llamado a replantear su trabajo desde los espacios públicos, para que devuelvan la esperanza de pensar mundos alternativos, replantear las prácticas y que dentro de sus fines esté enseñar una nueva ética ciudadana. Rubio (2007) plantea la necesidad de recuperar la experiencia desde los relatos y configurar la subjetividad desde el recuerdo para entendernos, para comprender qué sucedió y porqué. Se propone, entonces, reflexionar sobre la relación entre política, pedagogía y memoria.

Cuando se recuerda en una comunidad estamos aportando a la construcción de historias que son singulares, pero cuando encontramos a cargarlas de rasgos colectivos-comunes se empieza a hablar de identidades, símbolos, narraciones colectivas. En nuestro país estas memorias colectivas son: de la Violencia, del desplazamiento, del saqueo, de la persecución, del asesinato, etc. Podría afirmarse que lo colectivo y lo compartido de dichas experiencias es el dolor de los vejámenes vividos ocasionado, entre otras por el conflicto armado interno. Pero, también podríamos afirmar que aquellas identidades, símbolos y narraciones se encuentran en la potencia de transformación que han vividos sujetos atravesados por “guerras sin nombre”.

2.1. Principios de la pedagogía de la memoria en la formación ciudadana

Los principios —éstos son complementarios y solidarios entre sí— por los cuales se fundamenta la pedagogía de la memoria son:

Primero, *la necesidad de recuperar la temporalidad como clave de reconocimiento de sujetos históricos*: como sujetos, estamos marcados por historias y a su vez nos identificamos como constructores de historia(s). La pregunta sobre cómo los acontecimientos nos marcan de manera individual y colectiva, cuáles son los mecanismos que

la soportan y por qué determinados acontecimientos nos configuran son efectos propios de reconocerse como sujetos socio-históricos. Esto permite conocer qué nos ha afectado como sujetos y como colectivos. A partir de que relatos construimos la memoria individual. Empero, desde la pedagogía de la memoria, se pueden tejer memorias colectivas (Rubio, 2010).

Segundo, *la memoria como una forma de conocimiento de la experiencia humana*: son aquellas que permiten la activación de la memoria en la enseñanza de la historia de nuestro pasado reciente del conflicto social y armado. En esta perspectiva, debe reconocerse el pasado traumático de los actores que hicieron parte de él, proyectar su transformación y no repetición. En últimas es comprender las dinámicas históricas internas de un pasado sin trámite (reconocer las víctimas y su agencia de cambio) y la proyección educativa que posibilite transformar prácticas impostadas “violentas” y cimiente nuevos “modos de ser y de existir”, un nuevo ethos socio-cultural. (Rubio 2010).

Tercero, *incorpora la memoria como soporte de convivencia*: es aportar desde la individualidad a la colectividad. Se configura como un conocimiento de una historia en común, es decir, una historia que teja identidades. En ese sentido, es educar para una sociedad democrática donde se forme en la solidaridad, honestidad, hospitalidad, respeto, responsabilidad... así se configura un ciudadano crítico, solidario y autónomo, se habla de ciudadanía en clave humana y política. (Galdós, 2010).

Cuarto, entiende que la ciudadanía hace parte de un proceso de cristalización de memoria porque existen recuerdos-olvidos-silencios y deseos de conformar una sociedad más justa e incluyente, que dé cuenta de una cultura política que coadyuve a resolver los problemas de su sociedad. La construcción de ciudadanía es una competencia histórica como atributo de la democracia, es un proceso de construcción de identidad colectiva, de sujetos que defienden sus derechos y optan por una acción próxima a las víctimas. (Rubio 2010)

Los principios antes señalados sobre la pedagogía de la memoria permiten sensibilizar y reflexionar sobre hechos traumáticos que han marcado a diversos sujetos. Asimismo, comprender la vida política, social, cultural y económica para la formación ético-moral y

política de los sujetos; estos aprendizajes desde la convivencia política, desde el cuidado del Otro admiten la construcción identitaria y comunitaria de un Nos-Otros.

Aprender de la condición histórica; la responsabilidad con el Otro y con el futuro, promueve la reflexión y el aprendizaje del pasado con sentido. Desde la pedagogía de la memoria se asume la enseñanza del pasado como condición ético-política para una ciudadanía memorial.

Recuperar la palabra desde la narración, entonces, supone el vínculo entre la palabra y el recuerdo, en cada momento que se evoca el pasado; el momento en que se escucha al Otro promueve a aprender a sentir con ese Otro-igual o diferente, a movilizar la hospitalidad y la responsabilidad desde las experiencias comunes y compartidas. Del mismo modo, el recuerdo se encuentra ligado con la justicia como proyecto de futuro y como un imperativo ético que son la potencia de los trabajos de la memoria. (Ricoeur, 2004).

Rubio (2007), plantea que la ‘solidaridad positiva’ permite la reconstrucción de vínculos humanos desde la perspectiva de la dignidad (principio constitutivo de la pedagogía de la memoria). En el mismo argumento, plantea que la conciencia histórica, por su parte, es la posibilidad de reconocerse como “proceso en el que se enuncia la dialéctica de la participación y el distanciamiento en los que recuerdan y que permiten una comunicación a distancia entre dos conciencias diversamente situadas. Que al dialogar abren una fusión de horizontes en el que emerge la diferencia” (Rubio, 2007, s.d.) Este proceso consiente en entender otras historias a través de los relatos, palabras y vínculos con las víctimas, los que han sufrido las injusticias nos hacen entender esas otras historias y culturas y entender que somos diferentes, pero como sociedad compartimos valores éticos en común¹³ (Rubio, 2010).

A la par, Rubio (2010) realiza una mirada sobre el quehacer pedagógico desde la práctica y la reflexión permanente de esos saberes que circulan en la escuela y que deben ser considerados históricamente, con una lente ética del quehacer educativo. La educación debe ejercer como un derecho de las sociedades para que los sujetos puedan coexistir en

¹³ Acá se plantea la posibilidad de que desde la historia reciente y desde la pedagogía crítica se reflexione sobre nuevos horizontes y posibilidades de la pedagogía, plantear una convivencia que reconozca al otro y la posibilidad de conocerlo y aceptarlo en la diferencia y la pluralidad.

convivencia, igualdad y justicia donde haya una apropiación de los derechos humanos. El aspecto más relevante es la atención a la ética pública y las posibilidades de reconstruir ciudadanía desde el saber pedagógico.

2.2. Componentes de la pedagogía de la memoria para la formación ciudadana.¹⁴

A continuación, se presentan los componentes que constituyen la pedagogía de la memoria y la formación de ciudadanías:

En primer lugar, se habla de un *componente histórico*, necesario para concretar la ciudadanía como atributo democrático y como actuación que propicia el perfeccionamiento de lo social. Es fundamental pensar la ciudadanía como un reconocimiento en tanto sujetos críticos, deliberantes y responsables del Otro-Nos-Otros por lo que es necesario una formación cultural y socio-política. El componente histórico se afirma en la capacidad de comprender críticamente la realidad teniendo como horizonte la conciencia crítica y la posibilidad de intervenir social y culturalmente (se trata de la transformación del sujeto histórico en el tiempo y el espacio).

En segundo lugar, se observa la necesidad de un *proceso de construcción de identidades colectivas*, donde los sujetos defienden sus derechos, participan y promuevan valores como la hospitalidad, la solidaridad y la responsabilidad... Se entiende por nueva ciudadanía la posibilidad de construcción de sujetos y colectivos que se reconozcan en su diversidad, en el derecho de las minorías, para así promover procesos de construcción de identidad desde contextos particulares. Es así como la escuela entra a jugar un papel determinante con un proyecto educativo organizado desde la comunidad educativa que promueva este tipo de ciudadanía defensora de los derechos humanos (Osorio, 2009).

En tercer lugar, se requiere de una *acción de proximidad con las víctimas*, donde la importancia del cuidado —en tanto sujeto histórico— y la solidaridad hacia la víctima que

¹⁴ Cuando se habla de componentes desde Rubio no tiene que ver con las competencias o estándares, sino con los pilares desde la pedagogía de la memoria, componente histórico, construcción de identidades, acción de proximidad a las víctimas.

ha sufrido. En definitiva, es comprender que en el conflicto todo somos víctimas¹⁵, que nos ha tocado la violencia de diferentes maneras y que se han vulnerado los derechos de varios ciudadanos que no han podido realizar sus proyectos de vida; proximidad significa que nos debemos sensibilizar ante el dolor de los demás¹⁶.

En cuarto lugar, *la formación crítica y la creación de capacidades para intervenir en la cultura*, fomentando la capacidad de reflexiva frente al pasado reciente. Esta propuesta de la enseñanza de la historia reciente busca que desde la infancia se empiece a tener capacidades de relacionamiento con la historia y fundamentar un pensamiento analítico y reflexivo.

En quinto lugar, se propone una *pedagogía de la diferencia*. Es decir, la construir una posibilidad de formación ética y de pensamiento holístico que permita entender la sociedad en su totalidad —sus diferencias y similitudes—. La reflexión sobre por qué enseñar la historia de nuestro pasado traumático se basa en el desconocimiento del saber de los Otros, la eliminación física y simbólica del que es diferente, el exterminio, los genocidios, las masacres de los que hemos sido testigos en este conflicto. Hay una justificación en los discursos de la eliminación, discursos con ideologías específicas tanto religiosas como políticas (recreadas y mantenidas en el tiempo en la Iglesia, la escuela, los medios de comunicación...) que no contribuyen a una pedagogía donde el “diferente” sea protagónica, sino que al contrario se ocultan y se debilitan. Un ejemplo de esto es la destrucción

¹⁵ Según los planteamientos de Merchán (2016), “existen diversas tipologías discursivas en torno al fenómeno. A lo largo de la historia se han desplegado diferentes concepciones acerca de las víctimas y a las distintas causas que han favorecido su irrupción, veto, mención, invisibilización en contextos que la asumen o la excluyen en sus discursos sociales, políticos, históricos y, por supuesto, pedagógicos; lo cual incide en que lo que se pueda saber o enseñar de ella se haga de manera literal o a-histórica, por eso, asumir la existencia de las víctimas desde una pedagogía de la memoria implica [...] otorgarles relevancia simbólica, asumir sus singularidades sin dejar de ver sus coincidencias, en este caso con otros seres humanos, colombianos que han padecido la guerra y la violencia política, aun sin haber sido enunciados como víctimas de un “conflicto armado interno”. [...] porque en el caso colombiano, esa memoria ejemplar nos interpela por los silencios” (pp. 117-118).

¹⁶ En una perspectiva amplia, la pedagogía de la memoria, en palabras de Herrera y Pertuz (2016), “debe permitir ver en los diferentes registros y fuentes posibilidades no siempre evidenciadas por los discursos institucionales, y problematizar las formas del recuerdo que estos vehiculizan. Una pedagogía de la memoria, que dentro de sus diversas estrategias incluya el tratamiento de las narrativas testimoniales, puede ayudar a develar no solo los discursos institucionales sobre las formas de configuración de los sujetos sino también la pluralidad de formas como estos se constituye, así como las maneras en cómo deben lidiar con las modalidades dominantes de sujeción y agencias proceso emancipatorios” (p. 203).

“simbólica” y “real” del cuerpo¹⁷ (Cfr. Blair, 2008). Recordemos las masacres, los descuartizamientos, las escuelas de sicarios, las prácticas de los grupos paramilitares y las fuerzas del Estado¹⁸.

Así entonces, “la pedagogía de la memoria debe contribuir a la formación ciudadana que abra su dimensión de existencia temporal en perspectiva vital, en la constitución de subjetividades que recobre una existencia política y ética a la vida social” (Osorio, 2009, s.d.). La pedagogía de la memoria valida el recuerdo en tanto se enseñe como deber, como una ética ante el otro, una acción pedagógica y política para la formación ciudadana que abra futuro compartido. Esta estrategia pedagógica se sustenta en tres razones fundamentales:

1. La necesidad de abrir la sensibilidad y la reflexión frente al dolor, el daño y la pérdida en nuestra vida social; así, la formación moral de los sujetos que genere un aprendizaje del cuidado del Otro (Barcéna y Mèlich, 2000).
2. La necesidad de concebir el pasado reciente como base de experiencia de nuestra existencia social pasada y presente. Es decir, constituir una memoria cívica que fortalezca un sentido de comunidad de un Nos-Otros y el aprendizaje sobre nuestra identidad temporal como comunidad de sentido.
3. La necesidad de “incorporar la enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva histórica como condición de ciudadanía y el aprendizaje de la problematización de la experiencia como palabra y responsabilidad ética”. (Rubio, 2010, p. 561).

¹⁷ Según la analista colombiana Blair (2010) existen una serie de “tecnología corporales” que han sido utilizadas por distintos poderes en el marco del conflicto político armado, hacen visible que la relación cuerpo/ violencia no es igual entre unas y otras modalidades. Sin duda, las formas de ejercicio del poder sobre los cuerpos se diferencian en cada una de ellas. Por eso, y a riesgo de caer en simplificaciones o, peor aún, de valoraciones entre una u otra modalidad de violencia, establecimos una lectura interpretativa de las violencias sobre el cuerpo que va en una secuencia de las menos a las más directas” (p. 50-51). Entre otros podemos indicar: el desplazamiento, las desapariciones, las minas antipersonas, la tortura, las mutilaciones, las masacres...

¹⁸ En la época de la Violencia los mecanismos utilizados por pandillas liberales y conservadoras advierten de acciones relacionadas con los cortes “franela” y “de bikini”: Un brutal acto en el que acababa con la vida de sus víctimas haciendo una incisión de lado a lado de la garganta por donde extraía la lengua. “La instalación de la incertidumbre y el miedo permanente que logran estas prácticas de guerra sucia y limpieza social” (Rubio 2010, p. 560).

La pedagogía de la memoria deja de ser recuerdo para volverse interpretación de la historia. La historia y la memoria son redefinidas como potencial de aprendizaje ético y político que orientan desde la universalidad de los derechos: es una memoria liberadora¹⁹. A la par, la pedagogía de la memoria cuestiona a partir del recuerdo de esas verdades parciales narradas que entran en tensión con las verdades absolutas implantadas por paradigmas e ideologías como el positivismo o los métodos de investigación positivistas. Desde el pasado reciente se realiza un acto comunicativo que se dirige hacia la experiencia del dolor, es desde allí que se da paso al aprendizaje sobre la verdad (Mèlich, 2006).

La pedagogía de la memoria pretende problematizar los tiempos y espacios promoviendo la “curiosidad epistemológica” para tener una actitud vital crítica que ponga en duda las verdades absolutas enseñadas por una historia lineal, una pedagogía de la memoria permite:

1. “Validar la experiencia individual y social como recurso de historicidad y reflexión, desde la cual emergen una pluralidad de interpretaciones.
2. Interpretar, producir y posibilitar una reflexión transformadora.
3. Considerar que los relatos construidos sobre el pasado reciente pueden ser objeto de crítica para abrir paso a la sensibilidad y al conocimiento del otro.
4. Sostener que desde los relatos y narrativas es posible crear proyecciones de una comunidad temporal de sentido”²⁰ (Rubio, 2010, p. 562).

¹⁹ El filósofo y antropólogo Paul Ricoeur habla sobre la hermenéutica crítica, considerando al pasado como discurso que está en el presente; la comprensión de este no se ordena de cara al pasado sino hacia el futuro, la memoria del pasado se convierte en el medio para aunar pasado y futuro, “aprender desde la condición histórica la responsabilidad con el otro y con el futuro” (Ricoeur, 2004). Promueve también la reflexión y el aprendizaje sobre la condición histórica de los sujetos y la ciudadanía. Desde las consideraciones críticas, Ricoeur recupera la importancia de la educación en la esfera pública, de la enseñanza del pasado reciente y la acción política, de recuperarlo a través de discursos políticos y promueve una ciudadanía memorial. Por lo tanto, en nuestro caso es imprescindible la formación de maestros como “defensores del futuro desde el pasado”, reivindicando la utopía y formando docentes “gestores del deseo de futuro”.

²⁰ Esta forma de pedagogía supone un trabajo de la memoria que recupera la historia como maestra de vida, pero no basta con entenderla como una orientadora de la conciencia individual, sino como una instancia para la imaginación moral de la ciudadanía, constituida a partir de un vínculo histórico vital. La noción de memoria compartida” a partir de los relatos individuales se van tejiendo identidades y surge de un proceso vivo que se constituye y se construye en cada relación, mediante la negociación, la dialéctica, la justificación y la acción conjunta; desde el contexto pedagógico, recordar se asume como una facultad ciudadana.

3. Historia de tiempo reciente

La historia reciente tiene una tradición larga dentro de la historiografía occidental contemporánea, en tanto que su origen se remonta a las experiencias inéditas y críticas ocurridas en el período 1914-1945. A partir de la segunda posguerra, inició un proceso de institucionalización y de legitimación del pasado reciente como objeto historiográfico. Pero fue en el Juicio a Eichmann (1961) y la Guerra de los Seis Días (1967) cuando los debates de los historiadores cobraron mucha importancia, y el Holocausto o Shoah²¹ se convirtió en un tema central del debate público (Traverso, 2007).

¿Por qué el estudio del pasado reciente logró tanta relevancia? Las sucesivas guerras, masacres, exterminios, genocidios y graves violaciones a los Derechos Humanos acaecidas durante el siglo XX han puesto en duda el supuesto progreso humano acuñado tan fervorosamente en el siglo XIX. A ello suman la caída de la Unión Soviética y la crisis sostenida del capitalismo, que ha llevado a reinventar un nuevo enemigo⁹ para Occidente, impactando fuertemente en las modalidades a partir de las cuales la sociedad occidental se relaciona con el pasado y en la confianza —diferentes perspectivas ideológicas y políticas que crearon identidades y nuevas culturas— que llevaron a fiarse de un futuro sin contradicciones (Hobsbawn, 2007). Esta toma de consciencia de la humanidad ha llevado a descubrir como necesidad fundamental, la comprensión del pasado “cercano” Por otro lado, nuestras representaciones sociales sobre el mundo también han variado.

El cuestionamiento al positivismo y al estructuralismo, la crisis de los “grandes relatos” y el “giro lingüístico”, han llevado a poner en duda “la posibilidad de construir un conocimiento ‘verdadero’ sobre el mundo ‘real’ y sobre el ‘pasado’” (Franco & Levín, 2007, p. 37). La verdad científica es construida, mas no relativa. Como consecuencia de esto, el sujeto ha adquirido centralidad en la construcción científica del conocimiento. No es gratuito, entonces, el surgimiento del testigo²².

²¹ El holocausto se ha convertido en un tema de relevancia y centralidad: se utiliza como modelo para interpretar las más diversas experiencias históricas, al tiempo que se ha convertido en un caso paradigmático a partir del cual se articula una gran cantidad de discusiones historiográficas relacionadas con los dilemas de la representación de la escritura de la historia en general (Franco & Levín, 2007, p. 36).

²² A partir de obras como las de Primo Levi o Jorge Semprún, los especialistas han desarrollado una serie de reflexiones en torno al testimonio para rescatar sus posibilidades y potencialidades, así como para nutrir su

¿Cuál es la especificidad de la historia reciente? ¿Cuáles son sus límites? Las investigaciones sobre el pasado reciente coinciden en un aspecto: están atravesadas por problemas o procesos sociales considerados traumáticos (guerras, masacres, genocidios, dictaduras, crisis sociales o rupturas fuertes tanto a nivel individual como colectivo); y ese carácter traumático del pasado ha sido uno de los criterios para delimitar el campo de estudio de la historia reciente. Uno de los grandes debates ha girado en torno a definir la especificidad de la historia reciente, en particular respecto de su cronología, lo que ha traído otra serie de discusiones. No se ha llegado aún a ningún acuerdo sobre ello, hecho que parece confirmarse por la gran variedad de denominaciones: historia muy contemporánea, del presente, de nuestros tiempos, inmediata, vivida, reciente, actual, etc. En ese sentido, el rango de temporalidad tentativo ha rondado los 30 años, pero establecer esta frontera cronológica tan precisa implica que, al cabo de solo algunas décadas, el pasado deja de considerarse “cercano”.

Así entonces, el objeto de la historia reciente tendría una existencia corta. Adicionalmente, otro criterio propuesto para intentar lograr un acuerdo en torno a este asunto corresponde a los actores vivos de ese pasado, aunque pierde relevancia si se toma en cuenta la desvinculación del presente como una posibilidad de los actores sociales²³.

En palabras de Fazio, la historia del tiempo presente “(...) constituye una propuesta que se propone historizar las experiencias colectivas de acuerdo con el entendimiento de la cadencia temporal de los fenómenos sociales que se acontecen durante el intervalo de tiempo que se ha definido como el presente histórico contemporáneo” (Fazio, 2010, p. 144). Es decir, bajo una temporalidad como el presente histórico es posible encontrar

propia reflexión sobre los testimonios en situaciones de violencia más contemporáneas. De este modo, Enzo Traverso, por ejemplo, señala a 1961 (año del proceso de Eichmann en Jerusalén) como el año de la emergencia del testigo, cuando se mira el testimonio como un proceso terapéutico donde por primera vez “el que logró volver” pudo pronunciarse y relatar su historia (en Cohen, 2006, p. 48). También para Annette Wieviorka esta fecha es la que instala la “era del testimonio”, la cual fue reproducida a gran escala en los decenios de 1980 y 1990. Para mayor análisis, véase Blair (2008).

²³ El tema de la memoria se ha constituido en uno de los más acuciantes en la agenda pública en las últimas décadas, pautado por un momento histórico en el cual predomina la sensación de un presente que se escapa de manera vertiginosa y cuyas líneas de continuidad con el pasado y el futuro parecen estar cada vez más desdibujadas. Ello ha traído como contraparte un sinnúmero de iniciativas con las que se pretende rescatar las memorias de actores y protagonistas de acontecimientos sobre la historia reciente, dentro de las cuales se inscribe el interés no solo por la narrativa testimonial, sino cada vez más por la enseñanza de la historia reciente de los países latinoamericanos, así como de algunos europeos, asiáticos y africanos que ven marcada su historia por la violencia política, el genocidio y la vulneración de los Derechos Humanos.

lógicas en los fenómenos sociales, las cuales no se han transformado (si bien han mutado) y han pervivido hasta la actualidad.

Según, Domínguez (2016),

Pensar la historización del presente histórico implica detenerse en el debate epistemológico que ocasiona la historia del tiempo presente, que gira en torno de varios problemas y definiciones. En un primer momento debe identificarse y delimitarse el componente conceptual de esta tendencia, que encierra tres categorías: historia, tiempo y presente. Aunque están separadas, llevan implícita una correlación entre ellas y desempeñan un papel en la explicación global del concepto. Delimitar cada una de ellas, por tanto, es un proceso indispensable para comprender el sentido que entraña esta historia. (Domínguez, 2016, p. 61).

En esta perspectiva, ¿Cómo se entiende el presente en la historia? De acuerdo con Fazio, las reflexiones que se han dado sobre este interrogante han conducido a identificar tres grupos. El primero ha asumido el presente en un doble sentido, en tanto sucesión de eventos locales singulares y simultaneidad de múltiples acontecimientos cercanos y lejanos. Para el segundo, la principal característica del presente radica en que representa una porción de tiempo entre el pasado y el futuro, es decir, el presente como un punto de confluencia entre pasado y futuro. Y el tercero interpreta esta condición temporal como duración y, en este sentido, la valora fundamentalmente como un intervalo de tiempo de una mayor extensión que la instantaneidad. De estos tres grupos se rescatan tres elementos que permiten formular una comprensión del presente (Domínguez, 2016).

La historia del tiempo presente es un enfoque global porque su mismo objeto de estudio lo es y porque se propone ir más allá de las fragmentaciones historiográficas e históricas. Según Fazio, es “transdisciplinaria” porque dialoga e interactúa con el conjunto de ciencias sociales, a la vez que reconecta los distintos ámbitos sociales al espacio, al tiempo y a los conceptos meta-históricos a partir de la centralidad acordada. Es necesario pensar en el acontecimiento desde un punto de vista histórico. Este debe ser entendido como una ventana, y no como un espejo que permite la observación de los movimientos que ocurren en los niveles más profundos y la comprensión de las distintas cadencias que comportan los

procesos participantes en la construcción de la contemporaneidad. (Domínguez, 2016). “La historia del tiempo presente representa, por tanto, una involución del marco metodológico que acariciaba Braudel, pues arranca de los ‘destellos de luz’ (los acontecimientos) para captar las vibraciones subterráneas (coyunturas y proceso) y, de esa manera, ‘horadar’ en la oscuridad” (Fazio, 2010, p. 146).

Finalmente, debemos detenernos en la categoría de presente histórico. Se afirma que este constituye la manera en la que se modula la duración de nuestra contemporaneidad; pero debe reconocerse igualmente que este periodo constituye, asimismo, una condición espacio-temporal que abraza todo elemento de significación mundial (sincronicidad) y puede ser local, global o la conjunción de ambas: glocal. (Domínguez, 2016).

En pocas palabras,

(...) el presente histórico representa el primer intervalo temporal donde puede practicarse la historia del tiempo presente. No obstante, este intervalo del tiempo no es homogéneo; al contrario, constituye una imagen topológica, dado que su representación es entendida como una composición conformada por varios relieves de disímiles extensiones espaciales y de desiguales protuberancias temporales, con distintas densidades históricas y de destino. El valor histórico de los eventos y de las dinámicas no viene dado por su mayor relieve o por su cercanía a algún centro, sino por la resonancia y el encadenamiento que dichas situaciones son capaces de producir (Domínguez, 2016, p. 64).

4. Enseñanza de la historia del tiempo reciente

4.1. Algunos antecedentes de experiencias de la enseñanza de la historia reciente

En la década de los setenta se vivieron las más sangrientas dictaduras en la región latinoamericana. En el marco de la guerra fría, la lucha contra el comunismo internacional y el auge de los movimientos sociales y políticos de izquierda revolucionaria en América Latina, llegaron fuertes dictaduras o Estados militares con prácticas de exterminio masivo y terror institucionalizado con la justificación de restablecer el orden social y político. Los

procesos represivos de grandes proporciones incluyeron muertos, desaparecidos, campos de concentración, cárceles, exilios. Además,

(...) la estrategia represiva incluyó la coordinación de acciones de las dictaduras del cono sur: el Plan Cóndor, una operación de contrainsurgencia organizada por los gobiernos de Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay, con el objeto de intercambiar información, vigilar, secuestrar y asesinar opositores de cualquiera de los países y entregarlos a los respectivos gobiernos. (Águila & Luciani, 2008, s.d.).

Las dictaduras fueron también la respuesta a la crisis del capitalismo internacional, el nuevo esquema de acumulación de capital encontró en los regímenes militares la vía para introducir en paquete las políticas neoliberales, muchas de las cuales siguieron aplicándose en la década de 1980 en medio de la transición hacia la democracia. En efecto,

(...) los regímenes democráticos que reemplazaron a las dictaduras no modificaron los rasgos fundamentales del modelo económico vigente y fueron los encargados de aplicar con rigor la ortodoxia neoliberal en un esfuerzo por recomponer unas economías jaqueadas por la crisis, las altísimas tasas de inflación, el estancamiento y las protestas sociales. Hacia fines de los 80's todos los países latinoamericanos habían puesto en marcha planes de ajuste y programas de sesgo neoliberal. Si bien sólo en unos pocos países del área estas políticas económicas resultaron parcialmente exitosas, las consecuencias sociales fueron dramáticas en todos los casos, afectando la credibilidad de los regímenes democráticos que se exhibían indiferentes o impotentes frente a los reclamos sociales (Águila & Luciani, 2008, p. 182).

La enseñanza de la historia reciente abre las posibilidades para que la escuela ayude a formar las nuevas generaciones reconociendo su historia con un compromiso ético y político de no repetición. Para Rojas (2000), es a partir de la revolución cultural del decenio de 1960, que se empieza a manifestar en la historiografía la necesidad de romper la división entre pasado y presente, instalando el trabajo de investigar y trabajar estos temas en el escenario escolar. Otros autores dicen que es el decenio de 1990 se constituye la historia presente, porque es la historia de las gentes vivas en el mundo actual. Estos autores nos ubican en la época de 1976 donde se hacen estudios sobre la memoria a partir de la historia cultural (Williams, 1976).

El pasado se convierte en memoria colectiva después de haber sido seleccionado y reinterpretado según las sensibilidades culturales. “El testigo de los hechos vivencia su pasado, transmite desde la experiencia vivida. El deber de la memoria es dar lecciones éticas”. (Traverso, 2007, p 17).

En Latinoamérica, específicamente en Argentina²⁴ ha sido pionero en la enseñanza de la historia reciente, tomando el estudio de su sociedad en la última dictadura militar 1976-1983, la represión, los casos de desaparición forzada, de tortura y aniquilamiento de una generación de jóvenes que dejan grandes huellas en este país de violencia²⁵.

En el año 2000, se empieza a indagar sobre la enseñanza de la historia en básica primaria, sobre qué tipo de saberes y contenidos se están enseñando en el contexto educativo y cuál es el relacionamiento con los procesos de transición. Es una propuesta sobre el trabajo de “unidades didácticas para la enseñanza de una nueva historia”, proyecto para estudiantes de distintos grados que se apoyan en metodologías de la investigación en el aula (Gamboa, 2004). Surge la pregunta en las escuelas argentinas sobre por qué los jóvenes y niños saben tan poco de historia reciente, qué tipo de historia se enseña en las escuelas y por qué es importante conocer la historia de los “vencidos”, las versiones no oficiales de la historia. En la que el uso de distintos registros visuales, audiovisuales y fuentes han enriquecido el proceso educativo, la indagación y la apuesta para el fortalecimiento de tópicos sobre el pasado.

²⁴Entre los más destacados se encuentran: “es el caso de la Liga por los Derechos del Hombre (1937), el Servicio de Paz y Justicia (SERPAJ, 1974), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH, 1976) y el Movimiento Ecuaménico por los Derechos Humanos (MEDH, 1976). Una vez iniciado el Proceso de Reorganización Nacional, a estos grupos ya existentes se sumaron nuevas organizaciones: Familiares de detenidos y desaparecidos por razones políticas (1976), Madres de Plaza de Mayo y Abuelas de Plaza de Mayo (1977), el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 1980), mientras que en el escenario democrático surgen, entre otros grupos, la Asociación de ex detenidos desaparecidos (1984), e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS, 1996)”. (Ruiz, 2011, s.d.).

²⁵ Asimismo, en otros contextos de nuestro ultrajado continente se experimentaron acciones de enseñanza del pasado traumático Argentina, Uruguay, México, Brasil, Guatemala, El Salvador, Paraguay y Uruguay. Algunos estudios advierten de su enseñanza en escenarios escolares entre el 2000 y la actualidad, buscando un relacionamiento entre los contenidos y la forma de enseñanza. El interés es conocer los sujetos que enseñan historia, conocer las concepciones epistemológicas de los profesores, qué tipos de saberes, disciplinares, metodológicos y didácticos son la apuesta por la recuperación de la memoria social de estos contextos. Es una historia que se está investigando, indagando cómo enseñarla.

Carreño (2012), en su escrito *La historia reciente en los manuales escolares: el caso de Uruguay*, aborda la enseñanza primaria, la implementado en el sistema educativo (Carreño, 2012) y cómo se ha abordado el pasado reciente en la escuela. Así, su orientación se ubica en análisis de los problemas sociales y los conflictos para interpretar la realidad, apuntando a la concientización de la sociedad y a la posibilidad de construcción de alternativas. Este nuevo saber se incorpora a los textos escolares como mecanismo de recordación y dispositivo que evite olvidar acontecimientos²⁶.

Ahora bien, los trabajos que se hace en convenio con el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón y el Gobierno de Colombia, para analizar y proponer diferentes estrategias para la educación infantil. Trabajo analiza la educación en Bogotá, Antioquia y la comunidad de Aragón, donde se observan semejanzas, ya que se plantea la educación por ciclos, el aprendizaje de acuerdo a la edad de los niños (Castro, 2008). Otro estudio nos remite a la realidad de la historia reciente en los Montes de María (Romero, 2005), donde se cuestiona la enseñanza de las ciencias sociales y se propone una pedagogía centrada en la problematización de la realidad a partir de la pregunta, y que se fundamente en la memoria, una educación social que fortalezca competencias ciudadanas, centradas en la acción-narración. En estos contextos, las problemáticas surgen de la cotidianidad, de la vida misma, como la violación de los derechos humanos, la diversidad, la multiculturalidad, la aceptación del otro, la memoria histórica, la educación para la paz, el conflicto y el cambio social. Es necesaria una educación en contexto, mostrar a los estudiantes la historia como práctica de la memoria, una pedagogía social que valore las historias locales y la fuente oral.

Por otro lado, Schwarzstein (2001) propone el uso de la historia oral como posibilidad de modificar la enseñanza de la historia. Retoma la importancia del testimonio oral como fuente de la reconstrucción histórica, propiciando un conocimiento más próximo de la historia a los estudiantes, motivando su curiosidad y la posibilidad de investigar su medio social.

²⁶ La historia reciente es una estrategia para estimular una nueva sensibilidad, un conocimiento sobre el conflicto social y un compromiso por la lucha de los Derechos Humanos. Al enseñar estas temáticas, la escuela uruguaya contribuye a hacer conocer los informes de la comisión por la paz, el esclarecimiento de los crímenes de la dictadura.

El estudio de la historia reciente se ha implementado en las políticas públicas de los países del Cono Sur donde ha empezado a hablarse de la memoria desde la escuela. Se han hecho estudios en la Argentina sobre las dictaduras con fuentes testimoniales. Los estudios de Jelin y Lorenz (2002) que integra a la escuela como elaborar de pasados, reflexiona sobre el papel que debe jugar la escuela como espacio de memoria y enseñanza de la historia, qué tipo de historia se debe enseñar.

Desde la pedagogía de la memoria se propone que los maestros y la escuela deben aportar a la construcción de puentes entre el pasado y el presente como posibilidad de generar preguntas, cuestionamientos, reflexiones de lo que somos como grupo y sociedad (Ortega & Herrera, 2013)

En estudios desde la Argentina se investiga cómo implementar políticas públicas y de memoria que buscan formar a maestros y alumnos. Dusel, Gojman y Finocchio escribieron el libro *Haciendo memoria en el país del nunca más* (1997), donde se ocupan de cómo enseñar esta historia del dolor en espacios escolares con el informe de memoria del *Nunca Más*, planteando la posibilidad de la narración de experiencias que han traspasado las escuelas argentinas y han llegado a la de informes, galerías de la memoria, obras de teatro, publicación de libros que buscan que la sociedad en general se cuestione y reflexione sobre esta historia reciente²⁷.

Para el caso colombiano, la necesidad de enseñar nuestra historia reciente es expuesta, entre otros autores, por William Ospina, donde se hace una reflexión sobre la violencia en Colombia, sus múltiples causas y consecuencias, entre ellas la falta desde la sociedad y la escuela al reconocimiento de la diversidad geográfica, étnica y cultural del país; el olvido de nuestra historia, el abandono de la memoria oral y la enseñanza de una historia y un relato en las escuelas²⁸.

²⁷ Las Madres y Abuelas de la Plaza de Mayo son ejemplo de cómo su trabajo ha impactado a nivel mundial como denuncia de lo que pasó y como compromiso ético de que “nunca más” se permitirá a la sociedad repetir esta historia.

²⁸ Recientemente, desde la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional hay un énfasis en pedagogía de la memoria, se han publicado distintas obras sobre el tema. Especialmente, el grupo de investigación *Educación y cultura política*. Entre los que se pueden destacar son el libro *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (2016) quienes han empezado a formar maestros y a generar propuestas para la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano en los colegios públicos, desde los

Ospina plantea que debe ser parte de la labor de los historiadores la reconstrucción del pasado, “el por qué la memoria histórica no llegó a ser parte fundamental de la vida personal y colectiva, porque es una tendencia olvidar el pasado reciente, a no heredar la experiencia acumulada por las generaciones y como nos habituamos a vivir en la improvisación y en el instante” (2005, p 49). Al tratar el tema de la educación se debe renovar la filosofía que la orienta desde la mirada de los estudiantes como seres de alta dignidad y de hondo sentido humano (Ospina, 2005) llama la atención sobre la pedagogía de la negligencia, basada en políticas de Estado de no invertir en educación, “se debe formar un ciudadano superando la ignorancia, el fanatismo y la desigualdad social”.

En otros espacios de la sociedad civil tanto de organizaciones sociales, populares, ONG, fundaciones, grupos de derechos humanos, organizaciones de víctimas, se han creado desde el decenio de 1990 espacios de la memoria, que se proponen reconstruir la memoria histórica de los grupos silenciados donde el relato de las víctimas cobra importancia y centralidad.

El Centro Nacional de Memoria Histórica ha publicado distintos informes sobre masacres y crímenes de lesa humanidad. Entre los informes más destacados es *¡Basta ya! Colombia. Memorias de guerra y dignidad*, una variedad de documentos y vídeos ayudan a comprender, desde cierta óptica el conflicto social y armado. Igualmente, Centro Distrital de Memoria, Paz y Reconciliación viene realizando importantes trabajos con víctimas, organizaciones sociales para que estos temas no se queden en el desconocimiento y olvido, sino que se conozcan, para que podamos reflexionar sobre lo que está pasando en nuestro país.

4.2. Enseñanza de la historia reciente²⁹

La enseñanza de la historia intenta alcanzar el desarrollo de la consciencia histórica, una visión racional y crítica del pasado que explique el presente. Puesto que la lectura del

diferentes niveles desde pre-escolar, básica y media, con diferentes temáticas y didácticas planteadas por los maestros y maestras del distrito.

²⁹ Según Gutiérrez (2005) privilegiar la enseñanza de la historia reciente u otros problemas sociales supone varios interrogantes: 1. Qué se va a enseñar y para qué, es decir, la perspectiva desde la cual se construye la historia enseñada; 2. Cómo se va a enseñar, con qué instrumentos y en qué condiciones institucionales se realiza el acto educativo; 3. Qué papel debe desempeñar la escuela en la enseñanza de la historia reciente. De una forma poco esquemática, trataremos de introducirnos en el debate que nos plantea la autora.

pasado y la influencia que él tiene sobre cada persona configura sus actitudes y las acciones presentes, entonces “los hechos recientes deberían pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado” (Gutiérrez, 2005, p. 18). La hegemonía de una historia positivista en la escuela (historia oficial, memorizada, repetida insistentemente en los medios de comunicación y en los manuales escolares) ha negado la historia reciente y la comprensión de los problemas sociales relevantes. A pesar de que en ella se juegan diferentes conflictos que ponen en cuestión los “sentidos del pasado”; “que su enseñanza permite el análisis de consideraciones éticas, políticas y sociales que son problemáticas y se constituye como un lugar controvertido, de disputas, ya que las luchas por el pasado son en realidad luchas por el presente” (Funes, 2006, p. 98). No obstante, también existen experiencias de la historia reciente llevadas a la escuela.

Y a la hora de llevar la historia a la escuela la “selección de los contenidos o conceptos es uno de los puntos más complejos, ya que estos estarán relacionados con los dispositivos didácticos a emplear (Parra, 2012, p. 3)”. Responden a una intencionalidad, en función de un propósito educativo; permiten la construcción de interpretaciones sobre los periodos analizados; y facilitan la definición de rupturas y continuidades. La dictadura Argentina, la democracia y el terrorismo de Estado se han convertido en temas privilegiados de la enseñanza de la historia reciente en aquel país. Abundan las apuestas didácticas para la enseñanza de ésta temática: se trabaja con testimonios, documentales, películas, realización de afiches, lectura de escritos de diversa índole (Parra, 2012); las noticias y medios de comunicación³⁰; la historia de vida³¹; y el abordaje de las efemérides del 24 de marzo de 1976 (fecha de instauración de la dictadura)³². Consideremos una experiencia profesoral en

³⁰ Al decir de Funes y Iozzia (2012), “utilizar los medios masivos de comunicación como fuente histórica nos invita a pensar una vez más que la ciencia que enseñamos es fruto de una construcción y que al pasado lo conocemos únicamente por sus rastros”.

³¹ En palabras de Verstraete “parte del análisis de la vida de un hombre significativo de la historia y a partir de ella intenta reconstruir y conocer el contexto y la época histórica en su conjunto... Tiene cuatro etapas de aplicación a saber: 1° Selección y análisis de la biografía, 2° Indagación y cuestionamiento al proceso histórico, 3° clasificación y ordenamiento de la información y 4° Integración de grupos y trabajo conjunto (p.5).

³² Brizuela (2012) se interroga por la necesidad de replantear el significado que debe atribuírsele a las efemérides en especial a aquellas que hacen referencia al pasado reciente, ya que las celebraciones del 24 de Marzo se han convertido en “la simple reproducción de matrices ininteligibles y desvinculadas del trasfondo histórico”.

enseñanza de la historia, una construcción amplia, pero con el objetivo de acercarse a la historia reciente, nos interesa resaltar como se construye la hilaridad conceptual. Se trata de la enseñanza de la historia del siglo XX en Argentina donde se destacan recortes temporales claros y precisos: 1880-1929; 1930-1955; 1955- 1983. Durante el desarrollo de estas secuencias, se reconocen dos nudos conceptuales que se consideran centrales: por un lado, la economía y por otro lado el Estado. Desde la experiencia y el relato profesoral, estos dos nudos

Son conceptos o conceptualizaciones tan grandes, que permiten irse en el buen sentido y tomar aspectos particulares. Cuando vemos Economía, por ejemplo, los chicos tienen que saber que vamos a estudiar, o vamos a tratar de ver, o analizar o reflexionar desde el modelo agrario-exportador, el modelo de sustitución de importaciones y el modelo del neoliberalismo, entonces una línea de tiempo ahí de tres grandes momentos económicos, por así decirlo, que son hasta el 30, hasta el 75 aproximadamente y desde 1975 en adelante. Por un lado, el Estado, a mí me permite como categoría política que es, introducir diferentes categorías, como puede ser en Estado de bienestar y todo lo que es programas después de los 50, pero a la vez, también me permite entrar en la problemática de derechos humanos que se toma con la problemática del golpe del 76; entonces esa categoría de Estado me permite que los chicos vayan viendo a partir de esos dos ejes, cómo se va estructurando la materia. Y cuando vemos Historia universal o europea, para decirlo de manera más real, vamos a ser realistas en eso, desde el Estado, se me permite ver el fascismo, el nazismo, los totalitarismos y también me permite ver la cuestión de la democracia. Entonces, para mí esos dos grandes ejes, son los que me estructuran la materia. (Salto, 2012, p. 5)

Al entrar la historia reciente a la escuela ésta se convierte en la transmisora de ciertos valores éticos vinculados a la democracia o a lo político. Los historiadores, educadores y la escuela ayudarán a construir un relato legítimo de nuestra historia reciente y a difundirlo, liderarán los deberes de la memoria.

5. El Testimonio

El testimonio es el eje central de los estudios de la memoria, es a partir de él que se pueden interpretar y re construir las diferentes memorias y representaciones sobre el pasado. Hay una multiplicidad de versiones sobre el pasado, que se van modificando en el transcurrir del tiempo, pero no de modo lineal; más bien como un “punto de intersección complejo, en ese presente donde el pasado es el espacio de la experiencia y el futuro es el horizonte de expectativas, es donde se produce la acción humana” (Jelin, 2002, p. 13).

Según planteamientos de Herrera y Peruz (2016), la producción asociada a lo testimonial y su despliegue en una gran multiplicidad de formas en América Latina tiene sus mayores expansiones hacia la segunda mitad del siglo XX con el endurecimiento de los regímenes políticos-autoritarios que tuvieron lugar en la región, lo “(...) que dio pie a variadas formas textuales en las que los sujetos afectados por las diversas modalidades de violencia estatal comenzaron a denunciar los atropellos vividos, tratar de esclarecer lo acontecido, así como ayudar a tramitar los procesos de de-subjetivación a los que fueron sometidos” (Herrera y Pertuz, 2016, p. 195-196). Asimismo, se indica que

Esta producción testimonial fue elaborada bien fuese por los testigos directos de hechos de violencia política o por otros mediadores que a partir de sus declaraciones llevaron a cabo trabajos en torno a esta. Entre los nombres a ella asociados encontramos los de documentalismo, historia oral, ficción documental, testimonio/testimonialismo, literatura de resistencia, entre otros (Herrera, Pertuz, 2016, p. 196).

Los testimonios son claves para comprender los procesos traumáticos por los que han atravesado muchas de las sociedades contemporáneas, especialmente las latinoamericanas. Los testigos, ante situaciones límite producen *olvidos* y *silencios*, estas situaciones alteran la construcción de la subjetividad y afectan su identidad. Estas situaciones producen huellas traumáticas que son “silenciadas muchas veces para evitar el sufrimiento de quien las ha padecido, pueden no ser escuchadas o negadas por decisión política o por falta de una trama social que las quiera recibir” (Jelin, 2002, pág. 96).

Es un retraimiento —en términos comunicativos— entre el *testigo* (el que narra) y la sociedad (la que escucha, con arreglos a ciertos asuntos), una disociación con el entorno; es decir, no existen unos marcos interpretativos que ayuden al testigo a contar su verdad, su historia, su punto de vista sobre lo que sucedió.

La pedagogía de la memoria trabaja con estos testimonios, para contextualizarlos, dotarlos de sentido y así coadyuvar a reparar a las víctimas. Esto implica dotar de un sentido al testimonio, para esto se requiere una escucha atenta, respetuosa, dialógica y activa, “se necesitan “otros” con capacidad de interrogar y expresar curiosidad por un pasado doloroso, combinada con la capacidad de compasión y empatía” (Jelin, 2002, pág. 86), es una relación de alteridad “en la que se posibilite implicar-se, comprometer-se, responsabilizar-se y solidarizar-se con un “otro” que reclama una praxis sobre el mundo para transformarlo” (Ortega & Castro, 2010, p. 89). Un objetivo del testimonio es: mostrar al mundo algo que estaba “oculto”, hacer visible lo invisible y silenciando por el poder (Jelin, 2002).

Por tal razón, se hace necesaria la creación de lazos filiales y emocionales de ayuda solidaria a través de la historia y memoria, generando y descubriendo expectativas nuevas y renovadas en perceptiva de la verdad, justicia y reparación. La oferta de registros visuales, sonoros, de fuentes... permiten concretar los testimonios y las versiones del pasado de sus autores y de las colectividades, que al conectarse con la historia reciente permiten, no sólo comprender los procesos históricos y sociopolíticos que se enmarcan en dichos acontecimientos; sino también desarrollar esos lazos de solidaridad, empatía y alteridad en la sociedad (Este proceso obedece, entre otros a los vínculos que se establecen entre niños-adultos, abuelos-nietos y su disposición a narrar historias de su pasado, atravesado por la violencia y el conflicto). Esto con el fin de alterar su subjetividad y promover una participación política activa y creadora en la sociedad.

El testimonio trata de incorporar la memoria inmediata de grupos que comparten el mismo presente histórico, pretende contar hechos y transmitirlos generacionalmente³³

³³ Siguiendo los de Misanni (2013) “Hay una relación ineludible entre experiencia y las condiciones de posibilidad. En este sentido, la experiencia escapa al orden de las causas y efectos, la experiencia no puede ser causada, ni cuantificados sus efectos; lo que puede hacerse es generar las condiciones para que ésta se

La transmisión es un concepto muy interesante para pensar los puentes de articulación entre la construcción de memorias y los relatos en los que se comunica. La transmisión, desde el punto de vista de los estudios en torno a la pedagogía, invita a pensar procesos complejos, conflictivos e incompletos de vínculos intergeneracionales. Lejos de pensar la transmisión como legado de un saber, apostamos a pensar las posibilidades de relato entre diferentes sujetos con trayectorias y experiencias particulares en un encuentro de sentidos donde siempre hay una pérdida como así también una apropiación, en términos de Hassoun, la transformación de una herencia en tesoro. La posibilidad de la apropiación del legado, la transformación de ese relato en una pertenencia donde sentirse parte de la historia, que deje una marca o una huella en la subjetividad, en la identidad, en la reflexión, es el corazón de lo que denominamos experiencia formativa (Minnati, 2013, p. 3, *ss.*).

Así pues, es la posibilidad de construir conocimiento histórico desde el reconociendo de una narración de experiencias individuales que van conformando una identidad cultural en una manera particular de entender los hechos desde su contexto³⁴.

Desde el otro punto de vista, los hechos del Holocausto constituyen una ruptura en la historia de la cultura occidental que nos lleva a repensar ética, política y pedagógicamente los relatos de las víctimas que vivieron tale vejámenes.

Los relatos del Shoa son algo más que los relatos del sobreviviente, replantean los valores filosóficos que permitieron los horrores de una guerra y todas las atrocidades que implicó. Mèlich habla de una ética de la memoria, “una ética abierta al tiempo (pasado, presente y futuro) que implique la acogida del otro, una pedagogía del don que coloque la narración y la memoria en el centro de su acción” (Mèlich, 2002, p.129).

produzca, la confluencia de un momento y un espacio adecuado, un texto adecuado, subjetividad adecuada, sensibilidad adecuada. La pedagogía de la memoria es la articulación de estos registros y complejidades, de este proceso de transmisión” (pp. 2-3)

³⁴ Herrera (2012), advierte que la narrativa testimonial, y la producción a ella asociada, cobra vigor hacia la segunda mitad del siglo XX y se refiere a elaboraciones basadas en una declaración dada por un testigo, o alguien que le represente, sobre acontecimientos de carácter social e histórico específicos, a las cuales se les ha dado distinto tratamiento y formas de resolución en el plano discursivo. Entre los nombres a ella asociada encontramos los de documentalismo, historia oral, ficción documental, testimonio / testimonialismo, literatura de resistencia, entre otros. Esta polisemia es un indicador de la amplia gama que abarca este tipo de producción y las dificultades de su tratamiento historiográfico, pues sus diversas acepciones denotan, a su vez, la naturaleza híbrida que le es característica, pautada por el entrecruzamiento de memoria e historia, ficción y realidad, escritor/investigador y testimoniante, entre otros.

Al leer los relatos hay un acercamiento al dolor del Otro, esto se traduce en responsabilidad compartida. La ética es una relación con el otro, es la respuesta que damos a los heridos. Al trabajar la memoria y el testimonio como categoría didáctica, se compara el espacio-temporal (pasado, presente y futuro) como herramienta de interpretación del tiempo y el espacio.

Es importante en estos trabajos resaltar las implicaciones que potencia la *lección*, es decir, los valores, las acciones y actitudes que se deben aprender, qué experiencias retomar para que no vuelva a suceder lo acontecido.

En este sentido, la memoria, es la posibilidad que tenemos los seres humanos para instalarnos en nuestro tiempo, en nuestro espacio y es una tradición cultural, social, política... La memoria hace posible la configuración de nuestra identidad. La memoria simbólica es la reflexión sobre lo que ha pasado; para que no se vuelva a repetir, es un principio de acción para el futuro. El testificante al entregar su narración nos muestra su experiencia con determinado hecho.

Lo potencial del testimonio en el proceso pedagógico estriba en la implicación de los educandos en relación con los relatos narrados; es decir, el uso del testimonio como dispositivo educativo. Refiere en la importancia del papel del maestro en el trámite que se hace en prestar una escucha respetuosa a las voces de los ausentes. El maestro no puede sustituir la voz de la víctima —del testigo—. Una pedagogía de la memoria debe tener la posibilidad de comparar histórica y éticamente el recuerdo del pasado lo que pone en marcha acciones sobre el presente. “Sólo si hay memoria ejemplar o simbólica es posible tener una lección que permita tener la capacidad de juzgar y analizar el presente, de proponer que los estudiantes conozcan la historia y abran su imaginación para evitar el fanatismo” (Mèlich, 2006, p. 14).

En la medida en que se van tejiendo los relatos individuales se conforma una memoria colectiva donde se “recuerda para no olvidar”, para que desde el presente se interprete el pasado y se traiga al presente ejemplos de transmisión social y cultural. La historia del pasado reciente en cierta medida es una disposición colectiva que muestra los hechos desde diferentes narraciones y advierte los cambios históricos de épocas determinadas. Los

testimonios incluyen la denuncia, la historia del dolor que sufrió un grupo humano, que como víctimas requieren el esclarecimiento, la verdad de lo que pasó, romper el silencio y el olvido.

En la historia contemporánea las fuentes principales son los testigos vivos; sin embargo, estos testimonios como fuentes deben tener un procedimiento específico en el trabajo historiográfico (debe revisarse críticamente). La palabra testigo tiene tres sentidos distintos: uno empírico e histórico, jurídico y filosófico. (Bedarida, 1998).

En el sentido *empírico e histórico* el testigo de un acontecimiento habla de lo que ha visto u oído, pero el testimonio no es la percepción misma, es un relato como transferencia desde el testigo hasta el que recibe el testimonio. Un hecho por sí solo no testimonia nada, sólo testimonia si es interpretado,

En el sentido *jurídico* el testigo se ubica en el marco institucional de la justicia, es actor en un proceso.

En el marco *filosófico y ético* el testigo se erige como portavoz de la verdad, el testigo quiere transmitir la verdad al otro, lo que genera tensiones entre los historiadores. El testigo rememora, atestigua, narra lo vivido, lo que ha dejado una huella, aquello que se recuerda.

La memoria es requerida para inquietar al que escucha, testimoniar no es sólo contar sino comprometerse y comprometer la narración delante de los demás, hacerse responsable de la palabra de la historia o por la veracidad de un acontecimiento. El testimonio da sentido, interpretación, de un discurso de lo vivido³⁵.

El testimonio, desde la pedagogía de la memoria, propone otra forma de relatar la historia, una historia desde abajo, desde las voces ocultas y silenciadas que no han tenido el espacio social de recordar. El testimonio o acto de la memoria permitió que los testigos abriesen el testimonio y hablaran de aquello que ocurrió. Por esto, podemos decir que los

³⁵ El papel del historiador frente a estas fuentes debe ser el de contrastar los discursos con otras fuentes para buscar la verdad. La historia se basa en que existe una realidad exterior en el mundo que puede ser entendida, el historiador no es un creador de ilusiones, debe existir una frontera entre historia y ficción y esto lo da el oficio del historiador, entendiendo también que se pueden presentar verdades parciales (Bedarida, 1998).

testigos afirmaron, según Bustos (2010), tres cosas: 1. “Yo estuve allí”; 2. “Créeme”; y 3. Si no me crees pregúntale a “otro”.

Por lo tanto, al buscar la credibilidad del testimonio debemos indagar en otras fuentes de la historia, es necesario comparar lo que dice y calla, la memoria y el olvido son construcciones sociales, así entonces, el testigo en la historia expande lo que dice la memoria.

Según Ricoeur (2010), la posibilidad de trabajar sobre la memoria cumple una función política y hermenéutica de abrir en el pasado a otros futuros. Es la posibilidad y el deber de la historia de transmitir, comunicar y reconstruir para reconocernos como sociedad, tener una memoria para actuar, tener un sentido como grupo social.

La memoria no es fiel reproductor de la verdad, ni el olvido constituye una falla o un error. Aquí hay una tensión que debe ser entendida por el historiador porque el testigo no recuerda totalmente el hecho o porque quiere olvidar algo doloroso; en tanto, víctima busca recomponerse para seguir viviendo.

Así mismo, el recuerdo es un relato selectivo elaborado a través de mediaciones socioculturales, ancladas a un momento espacio-temporal específico; desde el cual se construye un significado de la experiencia individual y grupal. La memoria y la historia elaboran representaciones del pasado de diferente manera y pueden interpelarse mutuamente. Son relatos que están estructurados mediante una combinación de parámetros de clase, etnicidad, género y nación. Recordamos y olvidamos lo que somos como sujetos desde nuestros contextos, ya sea como abuelos, niños, mujeres, hombres.

El testimonio, entonces, es un registro de hechos que son intensamente recordados y conflictivamente narrados, hechos que son subjetivos, personales, afectivos, los testimonios abordan por lo general la negación de una sociedad³⁶.

Analizar cómo llevar la memoria individual y colectiva al espacio público, proponen en una pedagogía de la memoria desde lo singular, desde el género, se retoma la voz de los

³⁶ Los individuos y los grupos necesitan conocer su pasado para tener identidad: “la memoria no se agota en lo biográfico totalizador: nunca habrá memoria total” (Osorio & Rubio, 2006). Siempre olvidamos y olvidar nos permite vivir.

sectores subalternos para que al tomar conciencia se retomen conceptos como la otredad, la identidad y la alteridad. “La memoria es la expresión de lo ausente, de lo extirpado, de lo desaparecido del pasado; es también el deseo de un futuro sin ausentes. Recordar es la condición del deseo y de la esperanza de ser y vivir de otra manera. La memoria es un acto de búsqueda y rememoración” (Osorio y Rubio 2006, s.d.)

Desde el concepto de testimonio se pueden llegar a entender varios procesos que suceden también en la escuela. Entre estos, decimos que historizar la memoria es llevar la memoria individual al ámbito de lo público. La persona que da el testimonio reflexiona en torno a su rol social sus valores éticos³⁷.

El testimonio es una posibilidad para contar el conflicto armado interno desde los relatos directos de los sobrevivientes, testigos como los abuelos de las generaciones presentes. A partir de este trabajo, se quiere conocer la versión desde la voz de los hombres y las mujeres que han sido testigos de la historia reciente, a partir del reconocimiento sobre cómo fueron sus vivencias.

³⁷ Asimismo, hay una permanente reconfiguración de la identidad con la memoria construida con otros. Debemos pensar cuáles son los referentes desde el presente que articula un pasado y un futuro; cuál es el papel del intelectual con el trabajo sobre la memoria y qué tipo de discurso tiene; cómo se incorpora la justicia en la construcción de memoria. Respondiendo a estas preguntas se justifica un trabajo sobre pedagogía de la memoria como recurso radical contra el olvido, para construir una ciudadanía memorial que actúe como garante de la defensa y promoción de los derechos humanos y de la democracia.

¿Qué memoria debemos recuperar y para qué validarla? Este es el propósito de la pedagogía de la memoria, es el intento de validar lo humano en lo social y surge en un contexto político de significación como crítica al orden social para configurar la ciudadanía memorial. La pedagogía de la memoria es un trabajo sobre el tiempo, sobre la historia convertida en experiencia, en fuente de deseo y esperanza, cuestiona la educación con una pregunta clave sobre el sentido de lo humano, trata entender el presente en el pasado para proyectar una esperanza de futuro humano, propone reconstituir y validar lo público desde una memoria crítica y empoderada.

El trabajo de la memoria en sociedades democráticas siempre es testimonial. El testimonio es recibido por mí, por lo que se deriva una responsabilidad ética, individual y social; la pedagogía de la memoria es un reconocimiento del otro en mí. Promueve una educación crítica y la esperanza de una memoria viva, se recuperan los silencios, el tiempo de los testigos, se recupera su vivencia para hacerla pública. Leer las huellas de los acontecimientos a través de voces fragmentadas es aprender a hacer memoria, es aprender otras palabras. La historia viva, narrada y testificada es la memoria, es la única que puede constituir sociedades capaces de contar verdades, juzgar la violencia y hacer pactos de nunca más. Debemos optar por sociedades democráticas donde estén los valores no sólo de la tolerancia sino de la hospitalidad, asumiendo la memoria como la experiencia del otro, acogida y merecedora de un reconocimiento. (Mélich, 2004)

El cómo se forma una ciudadanía memorial es un ejercicio democrático, responsable y comunicativo de respeto a la palabra ajena. Hay una reflexión sobre el sentido de la acción; debe esta ciudadanía tener una responsabilidad social que reconozca la diferencia en la acción, para hacerse cargo del otro, acogerlo en la memoria para construir un horizonte más humano y así poder construir una “comunidad de sentido” con vínculos de confianza y de alteridad. El trabajo sobre la memoria es siempre la posibilidad de quitar prejuicios y discriminaciones.

Se propone entonces que narrar es un mecanismo para reafirmarse, para comprender lo que ha sucedido en nuestra sociedad y entender cómo el conflicto armado en Colombia se ha contado desde diversos enfoques e ideologías.

Contar es evidenciar, estar vivo, querer vivir en paz y hacerse visible, tener la dignidad de haber sobrevivido. Somos hijos de nuestros relatos, orgullosos de nuestras historias, sin historia no existimos, sin historia no hay paz ni reconciliación, todo comienza con ser tenido en cuenta como historia (Rincón, 2010, p. 35).

Las narrativas en el contexto del conflicto armado actúan como testimonio; documentos oficiales y denuncias que permiten la diversidad de verdades y de puntos de vista. Para la reconciliación es una obligación narrarnos, contar y escuchar relatos que nos permitan tener una memoria individual y una colectiva. Para entendernos es importante la narrativa, pues nos permite comprender los acontecimientos que ocasionaron el conflicto armado y las vivencias de la población durante la guerra. “Contar es escuchar, preguntar, observar, estar con el otro, contar para convertir el conflicto y la reconciliación, en experiencias de pertenencia, diferencia y relación con los otros”. (Rincón, 2010, p. 9).

El testimonio es una estrategia de constitución de subjetividad y colectividad, al tejer diferentes relatos estamos recuperando la historia oral; a través del testimonio se produce un conocimiento sobre nuestro pasado reciente que ha estado en conflicto, así como una identidad individual y colectiva. Contamos una experiencia, explicamos y nos convertimos en historia. El testimonio es un dispositivo para comprender y dar sentido a la vida, es investigar al ser humano en su contexto y su cultura. “A través del testimonio podemos reconstruir una identidad, contarnos para sentirnos sujetos de la historia, narrarnos como táctica de resistencia y creamos nuestras historias para recuperar la dignidad que la guerra intenta destruir” (Franco, Nieto, & Rincón, 2010. p, 6).

El testimonio se ha impuesto en la última década como herramienta para contar la guerra. En este caso, de los abuelos se toman los relatos, la historia oral contada a los niños sobre sus vidas a través de encuentros; por medio de acciones como en el día del abuelo y diferentes actividades y propuestas que se fomentan en la escuela. El testimonio rescata la historia oral, la voz de los silenciados, busca conocer la historia desde el relato, desde el

testigo de los hechos, es una narración en primera persona de una experiencia contada oralmente por un protagonista.

Este testimonio es analizado para entender y explicar, para darle un contexto, para entender los relatos sobre la guerra y que sean transmitidos y enseñados en el aula. Esta recuperación del testimonio de los abuelos permite activar en la escuela la posibilidad de que cada persona reconozca lo que ha vivido, permite que la historia circule y deje de ser sólo parte de la vida doméstica. Nos brinda las herramientas para reconocer que formamos parte de estos relatos de violencia y que todos somos o hemos sido víctimas en algún grado de este conflicto. El relato ofrece la posibilidad de recordar las experiencias, de ahí se produce una memoria que comunicada contada a los niños y niñas pretende enseñar ese pasado. Desde el testimonio se trata de indagar, el conflicto armado, analizar y comprender qué pasó, cómo pasó y qué podemos aprender de ese pasado.

El testimonio en la escuela permite generar un diálogo entre generaciones, los abuelos y niños, a partir del relato y de las preguntas de los niños reconocen cómo ha sido el conflicto en las regiones en que los abuelos han vivido y cómo lo han vivido. Al contar el conflicto armado en las aulas a los niños y niñas se está haciendo una apuesta desde la pedagogía de la memoria para que desde la experiencia se empiece a entender que la guerra no es legítima y lo que ha sucedido en nuestro país y en otros países del continente, nunca más se debe repetir, que desde la escuela debemos aportar a la construcción de una cultura de paz, de respeto al otro y a la diferencia.

Relatar, entonces, es contar, ser tenido en cuenta, contar para existir, para expresar, para curar, realizar el duelo de nuestros dolores. Contar es comprender, curar, conocer el relato de todos que es muy diferente al mostrado desde los medios de comunicación, o desde los relatos que pretenden homogenizar una sola historia, un solo relato para todo un país.

Al dar cuenta de las categorías anteriormente planteadas presento el proyecto de investigación que da cuenta del presente trabajo.

6. Proyecto de investigación

6.1. Justificación

El interés por el estudio de la historia reciente en los contextos escolares de nuestro país y su integración al currículo, los planes de estudio y proyectos de aula en las escuelas primarias, colegios y universidades —tanto del sector público como privado— cambiando los contenidos y las metodologías de enseñanza para acercar a los niños y jóvenes a la realidad que hemos vivido en los últimos 70 años, contextualizados a partir de la Violencia Política y que tiene como referente temporal el año de 1946, año en que sucede la muerte del candidato liberal Jorge Eliécer Gaitán, suceso conocido como “El Bogotazo”. Para ayudar a construir la memoria histórica del conflicto armado y la violencia. Se hace necesario, conocer el pasado reciente a partir de testimonios de abuelos y abuela —en tanto testigos vivos y sobrevivientes... — y proceso de transmisión a niños y niñas al relatar sus experiencias y conocimientos a las nuevas generaciones.

El testimonio de los abuelos y abuelas coadyuva a analizar³⁸: cuáles son las implicaciones pedagógicas y didácticas de llevar un testimoniante o testigo vivo sobre acontecimientos traumáticos a un escenario escolar, especialmente a niños y niñas entre 6 y 10 años; cuáles son las enseñanzas de estos relatos para posicionar el imperativo Nunca Más y ¡Basta ya!; cuáles son los referentes identitarios, culturales, políticos y experienciales de los niños para la transformación del presente; cuáles son los ejemplos desde experiencias concretas para proponer compromisos éticos, estéticos y políticos para la no repetición, para el trabajo de una convivencia regulada y una cultura de paz.

Rubio (2010), al respecto nos advierte que la práctica pedagógica nos da la “posibilidad de la construcción de una ciudadanía democrática, responsable de su pasado, presente y

³⁸ Todo recuerdo necesita ser transmitido de una persona a otra para propiciar por un lado hacer acto de memoria y por otro lado identidad. No sólo hay transmisión de recuerdos, también existe una transmisión de olvidos (cfr. infra 3. Testimonio).

Transmitir las memorias ha sido una de las preocupaciones centrales del ser humano, como señala Candau “desde el origen, ella señalará la voluntad de ‘dejar huellas’ que favorezcan una apropiación comunitaria de los signos transmitidos” (2001: 105). Como ejemplo de estas primeras formas de transmitir memorias, podemos citar los grabados prehistóricos que se realizaban en las grutas de las montañas. Con la invención de la escritura son cada vez mayores los relatos que cuentan sobre diversos acontecimientos que quedan en el recuerdo colectivo. Este medio ha sido el que más transmisión ha generado en las diversas sociedades y épocas (García, 2011, pp. 3-4).

futuro, [donde] el pasado provee experiencias susceptibles de avizorar para proyectarse con identidad y responsabilidad” (Rubio, 2010, p. 642).

La propuesta de la enseñanza de la historia reciente parte de reconocer la necesidad de ver nuestro contexto, el presente que nos agobia y que tiene explicaciones históricas, que nos ayuda a interpretar la realidad y explicarla.

En una sociedad en conflicto donde la vida de los sujetos ha sido anclada a ésta. Es urgente hablar para entender las causas de la violencia y así tener la posibilidad de sanar las heridas para sentar las bases de una nueva sociedad que mire el pasado y el presente, se recojan las experiencias y se piensen valores como la solidaridad, la hospitalidad, la acogida, la alteridad, el respeto al Otro y al Nos-Otros, al que es diferente a mí, al que piensa distinto; experiencias que propicien la convivencia, la responsabilidad, la cooperación; la importancia de entender al Otro como un Nos-Otros, de conocer los derechos a la vida, la paz, la justicia; la verdad de conocer la historia.

Este trabajo se posiciona en un compromiso ético hacia la no repetición de hechos violentos, de decir ¡Basta ya! a las masacres, las desapariciones, las torturas, la guerra, fenómenos sociales que no permiten que las sociedades avancen y se entiendan desde la diversidad. Por tal razón, la escuela debe permitirse un debate sobre las implicaciones del pasado y del futuro, de la recomposición de los valores sociales y las prácticas de transformación de estas realidades. Así esta propuesta sostiene que, desde los espacios escolares, como maestros y como estudiantes (niños y niñas para el caso de esta investigación), sembremos la semilla de un compromiso ético, político y moral. Un compromiso desde el “no matarás, no matarás al diferente, al que tenga otro color de piel, al que no piense como yo pienso”. Este es el fundamento que nos constituye como especie, como civilización, y es el aprendizaje que nos debe dejar tanto dolor.

En escuelas tanto públicas como privadas la historia que se enseña busca transmitir “estereotipos” de sociedad, de “valores” abstractos y convencionales de una cultura determinada; donde se evidencian los intereses de las clases que dominan y determinan la versión de la historia oficial; se privilegian los saberes y la memoria de algunos grupos de poder dejando de lado la vida, la cultura y la historia de los pueblos colonizados y

oprimidos; entran en conflicto los conceptos de *civilización* o *barbarie*, las ideas de progreso de las sociedades.

No obstante, se debe reconocer que hay experiencias de maestros y maestras que están trabajando la pedagogía de la memoria en distintos escenarios formal y no formal; en contextos populares y comunitarios. En especial, con niños y jóvenes en los espacios escolares (preescolar, primaria y bachillerato) con abordajes sobre el conflicto social y armado desde los efectos producidos en los barrios y localidades, en las casas y con sus familias. Desde apuestas alternativas: las artes plásticas (dibujo, pintura, muralismo...), corporales (danza, performance, teatro...), la música, etc...

Cierto es que la incorporación del pasado reciente en la enseñanza de los países del Cono Sur tiene que ver con dos factores que los diferencian profundamente de la enseñanza del pasado reciente en Colombia: por un lado, los

Efectos en las decisiones políticas y en la opinión pública, del trabajo sobre la memoria, liderado por diversos movimientos y organizaciones sociales que han reivindicado las víctimas de las dictaduras militares”; y por otro, la transición hacia la democracia ocurrida en esos países desde los años ochenta que permitió consolidar “algunos mecanismos de justicia y responsabilidades políticas sobre los efectos traumáticos de los gobiernos dictatoriales (Rodríguez & Sánchez, 2009).

Domínguez (2016), al respecto explica este asunto: Primero, la omnipresencia real o imaginaria de la guerra en el devenir nacional nos ha hecho vivir en una especie de presente perpetuo³⁹, donde nada o poco cambia: ¿cómo acumular, entonces, el recuerdo, hacer memoria, en una historia inmóvil, en un continuum de la guerra? Segundo, aunque parezca paradójico, la guerra hace vivir el presente de manera tan aplastante que parecería como si todos los tiempos se juntaran en el instante que vivimos. Tercero, el período de la Violencia atravesó de una manera tan crucial las instituciones y las vidas de todos los individuos que la responsabilidad histórica es más difícil de definir sin alimentar el recrudecimiento de las heridas que en cualquier otra experiencia latinoamericana, en tanto ningún mecanismo jurídico ni político que resuelva el conflicto ha funcionado; al contrario, esos procesos parecen alimentar y complejizar más el conflicto interno (i.e. las leyes de Justicia y Paz

³⁹ Para mayor ampliación, véase el texto de Gonzalo Sánchez titulado “Guerras, memoria e historia” en Belay, Bracamonte, Degregori y Jainville (2004)

[975 de 2005] y de Víctimas y Restitución de Tierras⁴⁰ [1448 de 2011], el Marco jurídico para la paz por medio del cual se crea los instrumentos jurídicos de justicia transicional con el fin de adelantar negociaciones con las FARC-EP [2012] y la ley Cátedra de paz en todas las instituciones de educativas del país [1732 de 2014]).

La carencia de una política educativa que involucre la historia reciente en el currículo escolar y, más aún, en la investigación y la formación de profesores, responde a la función social que el Estado y la sociedad exigen a la escuela: requerimientos evaluativos y estandarizados y el desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo, bajo las escasas posibilidades de ascenso social que brinda el sistema educativo. Con ello se deja al olvido esa necesidad de comprensión y actuación crítica que sobre el conflicto interno tiene la sociedad colombiana, en la que “existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna” (Domínguez, 2016, p. 68).

Aunque falta mucho por recorrer en temáticas de la pedagogía de la memoria es necesario precisar que hay una serie de políticas que han abierto el debate en la materia. Por ejemplo, los lineamientos para el área de ciencias sociales (2012-2016) que propone en la escuela, ambientes de aprendizaje, donde se reflexione y analice críticamente como construir ciudadanías, entender otros saberes y la riqueza de otras culturas. La escuela debe estar abierta al dialogo para entender la realidad con la participación de diferentes actores. Estos lineamientos se basan en ejes estructurales como la cultura, la autonomía, manejo de conflictos, el territorio, manejo de conflictos⁴¹.

⁴⁰ En la ley de víctimas y restitución de tierras (1448 del 2011) en el artículo 145 se plantean acciones en materia de memoria histórica, en ella se traza la necesidad de organizar archivos, recopilar testimonios, fomentar la investigación histórica sobre el conflicto armado, tanto por entidades privadas o públicas como el Centro Nacional de Memoria Histórica.

⁴¹ EL documento oficial se tituló “Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de ciencias sociales”. Alcaldía mayor de Bogotá -SED, agosto 2014. En la que se advierte de “La propuesta de integración curricular que hacemos en estos lineamientos abarca varios espacios, niveles y principios diferentes. Ciencias Sociales tiene espacios diferentes de aprendizaje que deben integrarse con las demás áreas disciplinares y con las áreas transversales, de modo que conjuntamente se configure una educación para el buen vivir. Ahora bien, cada institución educativa organiza su currículo de diferentes maneras dependiendo de sus propósitos y de su cultura institucional. Sin perjuicio de esto, en el Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40 se proponen varios elementos de integración curricular esenciales que permitan cumplir con los objetivos de formación integral, y que puedan articularse fácilmente con las estrategias de cada institución educativa” (SED, 2014, s.d.). Las estrategias son: Principios comunes de formación de una educación para el buen vivir; La Reflexión-Acción Participación como enfoque unificador; Integración interdisciplinaria en los Centros de Interés de Ciencias Sociales; Articulación entre

Se enfatiza en la importancia de generar en el estudiante aprendizajes para el buen vivir, aprender a entender y reconocer al Otro, vivir en sociedad, entender los derechos humanos y su importancia en la construcción de una cultura de paz.

En el eje de memoria para ciclos 1 y 2 se establece que el estudiante debe reconocer las características sociales y culturales de su comunidad y su territorio, como el reconocimiento de secuencias simples de su entorno más cercano. Sin embargo, el papel de los estudios y los trabajos de la memoria requieren de un currículo específico que permita integrar temáticas del presente histórico como eje fundamental en el quehacer de educación⁴².

Algunas especialistas han hecho planteamientos para ilustrar el carácter periférico (por no decir nulo) que ocupa la enseñanza del conflicto social y armado en el sistema educativo:

Es evidente la ausencia de este tema en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña, apenas se menciona el conflicto como el gran óbice para que la sociedad colombiana viva en paz, pero sin relevar la fuerza de una costumbre que en calidad de base sustenta su perpetuación: “la eliminación del Otro” (Ortega, Merchán & Vélez, 2014, p. 62).

Rodríguez (2014) señaló que en Colombia nunca se ha dado un lugar central a la enseñanza del pasado reciente, ni siquiera en momentos de transición política y “superación de conflicto armado” en los que el discurso de la paz se le ha encomendado a la educación. En particular, estudia el papel de la educación después de tres momentos de históricos del país, a saber: la Guerra de los Mil Días, los sucesos del 9 de abril y la desmovilización del grupo insurgente M-19. La conclusión es que siempre se han creado cátedras de “cultura de

sesiones de aprendizaje y los Centros de Interés de Ciencias Sociales; Desarrollo de ejes transversales del currículo para la excelencia en Ciencias Sociales.

⁴² Para el caso de la educación, el Ministerio de Educación Nacional con el fin de garantizar una educación de calidad, debe desarrollar programas y proyectos que promuevan la restitución y el ejercicio pleno de derechos, desarrollen competencias ciudadanas y científico sociales en los niños y niñas que propendan a la reconciliación y a la garantía de no repetición de hechos que atenten contra su integridad o violen sus derechos. Debe garantizar a las poblaciones en condición de vulnerabilidad y víctimas del conflicto una educación que posibilite la restitución de derechos, la reconciliación y la búsqueda de la paz estas son propuestas que tenemos los maestros por desarrollar en los espacios escolares.

paz”, “cívica y derechos humanos” y “patriotismo e identidad nacional” como garantía de no repetición de las hostilidades “en proceso de superación”, que se centran en la enseñanza de valores abstractos fundados en la religión, la moral, las buenas costumbres, etc., y no en procesos históricos. Así, la enseñanza de la historia reciente ha estado marginada de los currículos.

La mayoría de escuelas colombianas reproducen los conocimientos que son válidos desde la institucionalidad, los saberes que predominan son los que legitiman los maestros desde sus disciplinas. Hay poca investigación sobre la realidad, aunque se habla en el colegio de cambio hacia el constructivismo, con metodologías más activas, hay pocos maestros que aplican estas propuestas en el aula.

Es importante que el colegio organice en su PEI un proyecto sobre la historia y la memoria, para que la comunidad reflexione sobre la realidad, en aras de aportar a un proceso de paz desde la educación. Las escuelas, entendidas como espacios de diálogo, convivencia encuentro de saberes como son el escolar, cultural, el académico, para generar conocimiento y sensibilidad sobre la historia reciente, involucrando a docentes de diferentes áreas, como la literatura que retoma los temas del conflicto armado, se puede motivar a los estudiantes con temas como el genocidio contra la Unión Patriótica, los hechos del Palacio de Justicia; a través de una película, un testimonio, una narración de un miembro de la comunidad, ya sea maestro, familiar o abuelo; mediante un poema, una obra de teatro, una visita al centro de memoria se puede enseñar historia.

6.2. Objetivos.

6.2.1. Objetivo General

Potenciar el testimonio y el dialogo intergeneracional como posibilidad pedagógica en la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado con niños y niñas de ciclos 1 y 2 de una institución escolar.

6.2.2. Objetivos específicos

1. Analizar las implicaciones escolares del testimonio de los abuelos y el diálogo intergeneracional en los procesos de pedagogía de la memoria, posicionando la narrativa testimonial como un recurso didáctico para la comprensión de la historia reciente.
2. Aportar a la formación de un sujeto crítico formado ética y políticamente con la enseñanza de la historia reciente a partir de la historia oral y el testimonio de abuelos.
3. Construir una propuesta para la enseñanza del conflicto armado colombiano para el ciclo 1 y 2 de básica primaria desde la pedagogía de la memoria y la narrativa de fuente oral directa.
4. Caracterizar y sistematizar la experiencia escolar como escenario de activación de memorias-olvidos con el fin de aportar nuevos conocimientos que contribuyan a mejorar la comprensión de la realidad de la historia reciente en niños y niñas de ciclo 1 y 2.

6.3. Metodología⁴³.

En el abordaje de la investigación cualitativa el relato me permite, el acercamiento al conocimiento de la vida de una persona (en distintas generaciones); así como describir, analizar e interpretar los hechos contados para comprender su singularidad y sus posibles intersecciones en lo colectivo. Los relatos para la presente investigación, que comparten abuelos y abuelas se dieron a través de conversaciones en diferentes espacios (casas y escuela). La invitación a la escuela a testimoniar sobre su pasado se dio en actividades de conmemoración como el día del abuelo; algunas reuniones de padres de familia y

⁴³ Una metodología es una forma de acercarnos a un problema de la realidad y su intento por comprenderlo (Ortega & Herrera, 2012), ésta delimita el camino a seguir de la investigación, implica los elementos necesarios de la metodología para acercarse al problema que son seleccionados de acuerdo a sus propias necesidades. Para la aplicación de la propuesta de enseñanza de la Historia del tiempo reciente por medio de una pedagogía de la memoria: planteamos a continuación una ruta metodológica, la cual entendemos como el proceso lógico que permite orientar el desarrollo de un proyecto orientado al desarrollo de sesiones de trabajo en las ciencias sociales escolares. Según Taylor y Bogan (2012), se necesitan tres condiciones para la producción de conocimiento: 1. Recuperación de la subjetividad como espacio en la construcción de la vida; 2. Reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural; y, 3. La intersubjetividad como vehículo para acceder al conocimiento.

especialmente en espacios gestionados para el intercambio generacional (abuelos-nietos, adultos-niños).

Las conversaciones se tematizaron entorno a los eventos de su pasado reciente (De dónde son, Cómo fue su niñez, Cómo era su núcleo familiar, Cómo llegó a Bogotá, Cuál o cuáles eventos lo marcaron para su vida, Cuál es su narración sobre el conflicto armado. etc...).

A través de estas conversaciones se analiza los relatos sobre sus experiencias y sobre el tema planteado; el relato nos permite conocer la historia, descubriendo lo cotidiano y permitiendo ver y enseñar la historia de las voces silenciadas. Así pues, es importante ver la perspectiva del individuo como intérprete de esa sociedad y ese momento histórico que tuvo que vivir, un individuo es un universo singular, “yo camino con el otro, yo hablo a través el otro” (Vasilachis, 2006, p.184).

En consonancia, el relato busca expresar los problemas de los individuos, acercándose a los testigos de una época determinada, en este caso, los abuelos que relatan en una conversación sus impresiones y vivencias. Desde la antropología, la historia y la sociología han trabajado los relatos en contextos específicos vinculándolos a la explicación de las sociedades. La utilización de estas metodologías cualitativas es una herramienta para entender al individuo, su familia y la comunidad⁴⁴.

Este trabajo busca desde la conversación con mujeres y hombres (abuelos y abuelas) entender, reflexionar y comunicar cómo es narrado el conflicto armado desde esta generación, cómo lo vivieron y si afectó sus planes de vida⁴⁵, qué aprendieron o qué

⁴⁴ Así las cosas, esta propuesta tiene el convencimiento e implicación en la construcción de subjetividades por medio de la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia del tiempo reciente. Para ello, se propone la siguiente ruta metodológica: 1. Indagación por los trabajos de la memoria, pedagogía de la memoria, historia reciente y la educación basada en Derechos Humanos. 2. Diseño de propuesta didáctica utilizando componentes del ámbito artístico y académico. 3. Aplicación de la propuesta en sesiones de clase y recolección de información. 4. Análisis y conclusiones sobre la aplicación de la propuesta. Del reconocimiento de estas iniciativas agenciadas desde el estado y desde lo que podemos nombrar desde el movimiento social por la memoria histórica, los derechos humanos y la paz se infiere una ruta de formación que podemos asumir en nuestras escuelas, articularlas a proyectos de aula, círculos de cultura, trabajarlas en conversatorios, procesos de investigación, semilleros, y organizarlas curricularmente en diálogo con nuestros saberes pedagógicos.

⁴⁵ Construcciones individuales y colectivas de aspectos educativos, sociales, culturales, políticos y económicos. Son la dimensión de organización simbólica de los sujetos en determinados contextos. Se ajustan de acuerdo a los procesos vitales y por circunstancias contextuales pueden transformarlas.

quieren transmitir a nuevas generaciones. La conversación, supone de entrada un relacionamiento y empatía con el Otro (abuelos-adultos, niños-nietos)⁴⁶. La maestra, en este caso, explica el sentido y horizonte de la conversación. Cuyo objetivo, es potenciar el testimonio como activador de la memoria y el intercambio de narraciones sobre la historia reciente de Colombia a partir del dialogo generacional. En términos amplios, Larrosa (1995) aduce que la narrativa no es el lugar de irrupción de la subjetividad, de la experiencia de sí, sino la modalidad discursiva que establece tanto la posición del sujeto que habla (el narrador), abuelos y abuelas, como las reglas de su propia inserción en el interior de una trama discursiva (el espectador), niños, comunidad educativa, maestros⁴⁷.

Los abuelos como sobrevivientes tienen desde su saber y experiencia la potencia dialógica sobre el pasado y el presente. Así, como la capacidad para que los niños y niñas intervengan mediante interrogantes y comentarios. En tal medida, se activa la escucha, la pregunta, el diálogo de saberes y la manera como ellos desde su vida interpretan lo que vivieron y las lecciones sobre el presente. Simultáneamente, en las sesiones de trabajo realizan diferentes actividades, se invitan a los abuelos a hablar, a interactuar con los niños y niñas y posteriormente se analizan los testimonios⁴⁸.

Este trabajo reflexiona sobre las implicaciones educativas de la historia oral, entendiéndola como un tipo de investigación social que se nutre la reflexión individual sobre eventos específicos de la historia de una sociedad, en este caso el conflicto armado interno colombiano. Analiza sus múltiples causas consecuencias y efectos sobre la vida

⁴⁶ Son conversaciones a partir de pregunta ¿cómo vivieron ustedes el conflicto armado?, se activa, el diálogo, la capacidad de escuchar y entender esa historia de dolor.

⁴⁷ De ahí la importancia de escuchar las voces de los sobrevivientes, militantes, exiliados, familiares de detenidos y desaparecidos y demás ciudadanos que han sufrido la victimización a causa de regímenes represivos, hacen parte de los esfuerzos que se vienen adelantando por la recuperación y la preservación de memorias y la comprensión de cómo se constituyeron los sujetos al calor de dichas vivencias. De tales iniciativas se espera incluido el reconocimiento de las víctimas, la recuperación de un eslabón más en el encuentro/desencuentro de las múltiples voces que narran el conflicto que posibilite la reconstrucción de los lazos del tejido social quebrados por los miedos y las desconfianzas que se arraigaron a la fuerza de las circunstancias; la reconfiguración de la subjetividad escindidas por las experiencias límites que se efectuaron en las diferentes aristas de la represión; la constitución de una mirada crítica hacia el pasado, así como la recuperación de legados sobre las luchas sociales que se gestaron en estos entornos (Herrera y Pertuz, 2016).

⁴⁸ En este proceso el relato consiste en una puesta en palabras de los recuerdos, relatar experiencias de acuerdo a los grupos, a las edades que los representan. Los abuelos hablan de su infancia y la mayoría de ellos son de origen campesino, de familias humildes, pobres y con poco o ningún acceso a la educación. Al escuchar un relato no sólo el que relata recuerda, el que escucha o el investigador reflexiona sobre su propia historia, amplía sus conocimientos, hay una reflexividad sobre el relato porquere torna sobre sus experiencias.

individual y familiar de los participantes y otros actores sociales; esta perspectiva abre la posibilidad de visiones y comprensiones múltiples en la historia social⁴⁹. El relato tiene un carácter social que devela el tipo de la sociedad de quien relata, es portador de contenidos de identidad en un contexto y una cultura determinada. El relato construye identidad que nos remite a un pasado que se articula en el presente y se proyecta al futuro (Vasilachis, 2006). A través del relato se busca mostrar un camino ético, estético y político —como posibilidad— para una comunidad. Los abuelos en sus relatos presentan lecciones, aprendizajes, significados y enseñanzas sobre su vida; así como errores que no quieren que cometan sus hijos y nietos.

El trabajo desde el relato permite conocer no sólo un caso individual, sino también un momento histórico. Para Ferrarotti (1991), una sociedad puede ser leída a partir de un relato. Para Atkinson (1998) puede ayudar a la comprensión de los individuos acerca de los acontecimientos sociales, nos permite conocer la cultura, los valores, la sociedad, lo imaginario, lo simbólico —como un acto irrepetible— Así las cosas, consiste en hacer que una conversación permita que los hablantes (abuelos) tenga la libertad de hablar, se busca una agenda conversacional, en las que se precisan algunas preguntas para delimitar el tema. Se consideran las diferentes etapas de la vida del entrevistado; cómo fue su infancia, cómo estaba conformada su familia, cómo fue la juventud, etc., se destacan las relaciones familiares, las educativas y laborales. Finalmente se analiza los relatos a partir de núcleos temáticos⁵⁰.

CAPÍTULO II.

⁴⁹ La metodología usada en esta propuesta es de carácter cualitativo y flexible, el investigador no reduce las personas y el escenario, “los hechos y las variables, se las considera como un todo, hay una interacción entre el investigador y las personas que son objeto de su estudio” (González, 2009, p. 184).

⁵⁰ Se tiene en cuenta que la persona que relata lo hace desde la experiencia, desde una postura ética y política. Allí se hace énfasis en reconocer el vínculo entre el sujeto y la sociedad, donde esta última puede ser leída retroactivamente. El relato construye a partir de hechos significativos, de un ordenamiento según los parámetros de un antes y un después. En estudios que han trabajado historias y relatos de las víctimas de las dictaduras la apuesta metodológica y teórica que evite la impunidad. Empero, se busca recomponer y preservar estos materiales del testimonio en las historias de vida para entender las causas de la deshumanización.

En definitiva, el abuelo, abuela es agenciador de memoria porque es fuente oral directa y nos cuenta sus experiencias en el aula.

El relato de los abuelos como agenciador de memoria histórica en la escuela.

Nota preliminar:

La narrativa que el lector encontrará en el presente capítulo se ubica en dos niveles que se complementan; se utilizara el testimonio de los abuelo — mediante seis narraciones que se organizará en una sola viñeta— El relato, permite género que permite la brevedad, el lenguaje sencillo, directo, lo personal y es eminentemente literario y en definitiva admite narrar con detalle lo que otros géneros tienden a olvidar. Simultáneamente, se irá anotando a pie de página desde una perspectiva pedagógica y de los estudios de la memoria algunos asuntos teóricos y metodológicos del abordaje de este proyecto en espacio escolar y en cursivas encontrará algunos comentarios a los testimonios. Igualmente, es preciso indicar que el tratamiento que se le proporcione⁵¹ a los relatos de nuestros agenciadores —abuelos y abuelas— se orientó desde tres especificidades y disposiciones: Primera, la contextualización del relato en el escenario público; es decir, la escuela (transmisión generacional de los abuelos a los niños)⁵²; segundo, las enseñanzas producidas (acontecimientos violentos) por el narrador hacia el espectador (generaciones presentes: niños y niñas); y tercero, las reflexiones propiciados

⁵¹ Aranguren (2008) nos indica que el investigador aun cuando este “(...) enfrentado al terreno ignoto de descifrar el horror con una suerte de valentía y arrojo, dispuesto a entrever el padecimiento con la prudente distancia de un supuesto objetivismo, de una asepsia metodológica, de una congruencia conceptual; curtido en la indagación de experiencias que bordean los límites de la humanidad, de algunas franqueadas por la ignominia y la crueldad, y de otras que sólo lo son en una pequeña medida; cargado de trizas de afecto, de trozos de sufrimiento, de agonías e impunidades, fragmentos de narraciones incipientes, silencios y silenciamientos, huecos y vacíos de una memoria caprichosa, de un lenguaje insuficiente. Enfrentado así” (Aranguren, 2008, p. 20).

⁵² Para Mannheim (1928) hablar de unidad generacional o generación, implica asumir que esta no se produce por el mero hecho biológico de haber nacido en un mismo tramo temporal, sino que es necesario una adhesión de los individuos a ciertos marcos histórico-sociales que dan cuenta de una forma propia de pensamiento, acción histórica y experiencia relevante. Por tanto, una nueva generación aludirá a “nuevos portadores de cultura” (Mannheim, 1928).

por el educador sobre el imperativo “Nunca Más” y “¡Basta ya!” sobre el dialogo entre abuelos y niños (dialogo profesor-abuelos-niños).

A la par, el tratamiento al testimonio, se realizó siguiendo a Aranguren (2008), en la posibilidad de enunciación del testimonio de hechos de violencia y sufrimiento viene dada tanto por la condición del hablante —los abuelos— frente a su experiencia —sobre acontecimiento violentos— como por la disposición del otro a escucharla y entenderla (los niños y niñas, los abuelos y la comunidad educativa). “Entre el hablante y su escucha se sitúan los marcos sociales de la memoria y las condiciones de producción de los enunciados; es decir se ubican unos escenarios que crean las condiciones del habla y las disposiciones para la escucha” (Aranguren, 2010, p. 10).

Asimismo, esto no implica, según Aranguren (2010)

(...) considerar que las experiencias de situaciones de violencia y sufrimiento llevan al límite también la posibilidad misma de lo narrable: fracturan el lenguaje, develando lo impotente que resulta para captar el horror de la experiencia extrema. Considerar este marco relacional entre el hablante y su escucha, supone poner en evidencia los límites de una representación que actuaría como vigía del dolor, pues allí donde el sufrimiento y la violencia se naturalizan como llenos de sentido o allí donde el otro de la escucha habla en nombre del dolor de los demás, están situados los límites éticos, políticos y epistémicos de la representación (Aranguren, 2010, p. 3).

En el caso de la pedagogía de la memoria, las condiciones de enunciación del testimonio de las víctimas en Colombia dan cuenta de una amplitud en los “*usos*” y “*abusos*” del testimonio en la esfera pública. Desde la perspectiva de la pedagogía de la memoria se tenderá a que posibilitar la escucha respetuosa en la que se considere la palabra del testimoniante verosímil, creíble, socialmente, política y culturalmente relevante. Aún, con las tensiones ético-políticas que subyacen a la producción del testimonio en la esfera pública⁵³.

⁵³ Siguiendo las elaboraciones del analista Aranguren(2008), “El tránsito de una experiencia de violencia y sufrimiento —que en sí misma está cargada de emocionalidad, de vacíos, silencios y vacilaciones— a un documento público —que busca develar el sentido de la violencia, hacer comprensible las condiciones que la generaron o simplemente divulgar una serie de hechos para su conocimiento público—, permite situar varias problemáticas que remiten igualmente a las formas en que se relaciona el testimoniante con las condiciones

1. Los abuelos cuentan su historia. ¿A quién le cuentas abuelo?

Este relato nace de la necesidad de enseñar a partir de los testimonios de abuelos y abuelas el conflicto social y armado a niños y niñas. Nace, entre otros, por los lazos de solidaridad que he tejido durante años en mi quehacer como maestra. Es pues, un ejercicio que se inscribe en los trabajos de la pedagogía de la memoria. Nuestros abuelos y abuelas aceptaron mi invitación de llevar al espacio escolar sus experiencias mediante relatos relacionados con su pasado traumático y doloroso⁵⁴. Igualmente, esta invitación reflexiona sobre la importancia de que nuestros niños y niñas se apropien de la historia reciente de Colombia, conociéndola a través de historia contadas por sus abuelos. Además, de las implicaciones éticas y políticas, que de ello se espera y las proyecciones hacia el proceso de paz FARC-EP y el gobierno nacional. Relatos del conflicto, narrados desde el afecto y la sensibilidad que generan los abuelos-adultos. Algunas conversaciones se hicieron en sus casas y en el espacio escolar⁵⁵. Se utilizaron diversos registros visuales y fuentes documentales. Algunas actividades fueron acompañadas por otros maestros y por el área de psico-orientación.

Este proyecto consta del esfuerzo de varios años de trabajo con niños y niñas, acompañamiento del trabajo familiar, la elaboración de distintas herramientas artísticas: cuentos, dibujos, cartas, historietas, películas, etc... Al finalizar el año 2015, realizamos la novena temática sobre Colombia en el que asistieron abuelos y familiares de los niños.⁵⁶

sociales de su escucha” (p. 11). Igualmente, “(...) sitúa el problema del marco epistémico que guía la escucha en contextos que han padecido la marginalización, el destierro, la exclusión, el genocidio y la colonización. [...] El otro, llevado al límite de la violencia y el sufrimiento, fue también llevado al borde de lo racional y puesto al margen de la ciudadanía y el derecho. Su voz fue silenciada por las historias oficiales y por las escrituras hegemónicas, sus cuerpos fueron fragmentados en el padecimiento del horror y acallados por la implementación de racionalidades y lógicas que lo redujeron, junto con las emociones, a la categoría de lo engañoso, lo pasional, lo animal y lo irracional” (p. 12). Además, “(...) traza el problema que significa apelar a la selección de casos y testimonios como recurso para dar cuenta de diferentes contextos de violencia sin tener que recurrir a todas las víctimas o sin tener que describir todos los hechos de violencia” como elementos potenciales en la enseñanza escolar.

⁵⁴ Invitación gestionada en diversos espacios (reuniones, entrega de calificaciones, socialización de actividades, actividades en la que los padres y madres de familia participaban).

⁵⁵ La disposición para el uso del testimonio en el salón de clase, se efectuó con lecturas de apartes de estos relatos, grabados y posteriormente transcritos para su abordaje analítico y didáctico. Asimismo, otras conversaciones se desarrollaron con los niños y niñas en el salón donde los niños preguntaban sobre las experiencias, ampliaciones de historias y anécdotas vividas.

⁵⁶ Para presentar los diferentes testimonios es de aclarar que se cambiaron los nombres de las personas que participaron para proteger su testimonio.

Nuestros abuelos llegan a la cita con los niños llenos de obleas, roscones o dulces para compartir con los niños, al finalizar el relato los niños preguntan, les agradecen la visita, les escriben cartas y los abrazan. Empezamos pues estas conversaciones.

Les cuento a los niños una historia del dolor que ha pasado en un hermoso país, ubicado en el sur del continente Latinoamericano.

1.1. La historia de la abuela Josefina, la mamá Gertrudis y la hija Mariela.

Josefina, es una quindiana de unos sesenta años nos cuenta

—(...) mi papá y mi mamá eran buenos padres, vivían en el campo. Él trabajaba desyerbando el café, la finca era propia, se encontraba en la vereda La Unión de Quimbaya en el departamento del Quindío. Viví allá, hasta que me casé de 20 años, tuve muy poquitos hijos, doce.

Se ríe mucho. También, dice

—(...) la violencia no le pego a ninguno de mi familia, a otros conocidos los colgaban, los mataban, los pegaban a las vigas de las casas y ahí los dejaban colgados. Porque la gente era muy mala, venían de otras partes a acabar con los de ahí. A mí me dio mucho miedo... y mi esposo de ver eso nos vinimos para Bogotá. Él vino primero y buscó piccita. Después, los hijos fueron creciendo, mi esposo trabajaba comprando y vendiendo retales de trapos, entonces los revendía y con eso nos mantenía a nosotros”.

Y ¿qué paso?

—Toco venirnos porque los muchachos estaban creciendo. Esa tierra en el Quindío se perdió, la guerrilla acabó con eso... Había mucha guerrilla, virgen santísima, allá no podía salir solos. A mí me toco de niña en la casa cocinando para ese batallón de mis hermanos y trabajadores.

El relato de la abuela nos muestra en parte la vida campesina en el Quindío, con familias numerosas. De niña no tuvo estudio porque se decía que la “mujer se debía al hogar” y los hombres trabajando en el campo. La familia sufrió el desplazamiento forzado. Dejaron su tierra por el miedo producido por los grupos armados. El miedo, el no saber

qué pasa es una constante en este testimonio. Vivió en el Quindío la violencia, vio la muerte de vecinos esto les generó mucho miedo y al sentir amenazadas sus vidas se desplazaron, perdieron sus tierras, su forma de vida en el campo y tener que llegar a una ciudad a enfrentar muchas dificultades. La abuela cuenta su historia para que conozcan su territorio.

Ahora vamos a escuchar el relato de Gertrudis abuela de Danielito.

—Mi infancia fue durita, estábamos muy pequeñas, yo era la que les cocinaba a los trabajadores, a mí me tocó durísimo, fuimos doce hermanos. Tenía como 8 años, la escuela era chévere, nos tocaba caminar muchísimo, por ahí hora y media para llegar a la escuelita de mi pueblo. Yo estudié hasta primero bachillerato, no me gustaba el estudio porque me tocaba pesado en la casa, no nos dejaban jugar, tener amigos, mi papá era muy estricto. A los hombres les tocaba ir a pelar café o picar caña, no se descansaba ni los domingos, nunca uno disfrutaba, íbamos a misa y después a la casa. En esa época había abundancia todo lo cultivaban... Estudiábamos con monjas. En la escuela nos enseñaban la historia de Cristóbal Colón, Simón Bolívar; cantos, una recitación a la bandera, juramento a la bandera.

¿Y la violencia?

—Me acuerdo de la violencia, cuando veíamos que mi papá estaba en la casa y no dormía, se la pasaba cuidándonos, se la pasaba en un cafetal escondido con una escopeta y a veces nos encerrábamos con mucho temor. Recuerdo el ataque de una casa como en una quebrada y veíamos que había tiroteo. Incendiaron la casa y se podían pasar, nosotros llorábamos muchísimo; cuando eso era la guerrilla cuando eso era “Tirofijo”.

A mí a veces me... ¡a uno le da miedo porque uno no sabe! Mi papá y los hermanos se la pasaban en el cafetal porque se los podían llevar.

Recuerdo la vez que nos tocó volarnos —todavía me acuerdo— no eran las once del día, fueron por nosotros a la escuela y la profe nos ayudó... Corra para la casa, y yo vi un camión que tiraban las cosas de mi mamá. Ella dejó las gallinas y todo ahí botado; el almuercito nos tocó comerlo en el camión, nos tocó volarnos para Quimbaya.

Unos familiares escondieron el camión en un garaje y como a las dos de la mañana nos tocó venirnos para Bogotá, subiendo la línea escuchamos que nos iban a matar a todos. Alguien le avisó a, mi papá nunca nos dijo... dizque que volvieron esa casa la hicieron una nada, hasta para vender... Esa era la casita de mi papá, le tocó dejar eso regalado, lo que le dieran y volarnos de allá, y no volver más allá.

Estuvimos en Cali, después fuimos a Bogotá, nos tocó refugiarnos en la casa de un tío y después mi papá consiguió un préstamo en un banco y compro en el Ricaurte una casa-lote. Estuvimos viviendo mucho tiempo allá después le hicieron una propuesta del banco que le compraban esa casa, ahora hicieron un edificio grandísimo. Y luego consiguieron aquí, esto era una casa lote. No tenía sino las dos piezas de atrás, y mi papá con los muchachos construyeron. Ellos aprendieron el oficio, con unos familiares.

¿Y sobre la época de la violencia? ¿El 9 de abril de 1948?

—Yo estaba en el Quindío el 9 de abril. Mi papá decía que Jorge Eliecer Gaitán era muy buena gente, muy buen gobernante, llevaba regalos para las escuelas y nos daban muchos juguetes y comida los niños y a los pobres; daban unos bultos de leche... ¡Pero leche... que es leche! mercados para regalar a la gente.

Cuando lo mataron se escuchó por la radio. Que lo habían matado en la Jiménez y que estaba rebotado todo en Bogotá. Cuando eso, estábamos en el Quindío, ya después de que nos vinimos para acá ya había pasado todo eso la violencia.

Otra violencia que recuerdo fue un amigo de mi papá, lo mataron y le colocaron la cabeza en una caja de guadua, porque tenía mucha plata y siempre lo vacunaban. Porque la gente era rica, también había mucha envidia. Cuando eso la gente era muy católica, nos enseñaron a ser muy honestos, lo que hoy en día no se ve eso. En la casa a mi papá era muy rígido con uno, me acuerdo mi mamá nunca me pego mi papá sí era terrible, no nos dejaba ni asomar al portón. ¡Papá era muy católico, todas las noches rezábamos el rosario!

¿Y cómo llegaron a Bogotá?

—Cuando llegué a Bogotá tenía como 17 años. Lloré mucho, me comunicaba con mis amigas por cartas, después hacia el deber de visitarlas. Me tocó trabajar interna en casa de familia, sufrir humillaciones, lloré mucho. A los 20 años vine a encontrar trabajo en una joyería, después en un restaurante, luego me salí de allá. Aprendí a manejar las máquinas, y estuve trabajando en fábricas. Yo estoy pensionada por el seguro, aún me buscan en las fábricas, porque yo era una dura allá. Yo se de fileteadora, la encauchadora, la plana...

Al pasar el tiempo en Bogotá no sentí tanto la violencia, se sentía uno más tranquila, es que por allá si era terrible...

¡Me da temor vivir en el campo!...

Mucho tiempo después me quedé en una finca y yo no pude dormir esa noche, me daba temor. A mi hija sí le he comentado lo que pasó con mi familia porque nos tocó venimos para Bogotá.

Los recuerdos sobre la violencia para la abuela han sido imborrables. Recuerda su vida, su familia, la angustia, el tener que sufrir el desplazamiento, el miedo, a recordar. Hay temor, lágrimas, baja la voz cuando habla de personajes de la violencia, hay una añoranza de su infancia y el gran dolor de tener que dejar a sus amigas. Al papá le toco “dejar eso regalado” ... hay un sentimiento de pérdida del territorio de su vida y posibilidades de un futuro mejor. “A mí me dan nervios contar eso, porque uno no sabe que pueda pasar...”. Mi papá perdió mucho, él tuvo una hacienda y dejarla del día a la mañana así, terrible. Muchos tuvieron que abandonar la tierra y les dijeron que no podían volver a sus territorios.

Llega a la casa la mamá de Danielito. La hija de Gertrudis y la nieta de Josefina en una misma se encontraron tres generaciones y quería contrastar estas conversaciones, como eran los relatos de estas tres mujeres de una misma familia y como interpretaban lo sucedido.

La mamá de Danielito, cuenta

—Mis padres me enseñaron a ser muy honesta, trabajadora, tener valores conseguir todo con esfuerzo y trabajo.

Mi abuela y mi mamá, nacieron en Quimbaya cerca a Armenia. Fueron desplazadas por la guerrilla, vivieron en una finquita toda la tragedia de la violencia les quemaron las casas; mis tíos se tenían que esconder porque si no se los llevaba la guerrilla; a mi abuelito lo amenazaban mucho... Ya a lo último le dijeron que debía salirse de las tierras porque los iban a matar.

Como hubo una revolución de los campesinos se formó las FARC, creo que por la corrupción que siempre ha habido. Le robaron las tierras a mi abuelo, él tampoco podía aparecerse por allá, empacaron, se escondieron y se vinieron para acá a Bogotá con 12 hijos. A ella le dolió mucho dejar donde ellos vivían, tenían muchos animalitos los querían mucho, en especial los perros.

Dejar toda su costumbre y arrimarse a donde ellos no conocían nada. Afecto el estudio, ellos tenían su vida allá, solo dos pudieron terminar sus estudios los demás no. Comenzar acá es difícil. Mis tíos trabajan en construcción, siempre recuerdan la finca cuando jugaban; la finca tenía buena producción de café.

Les he contado a mis hijos que los abuelitos vienen de finca. Esa historia de mi familia, esas raíces de ser amables, responsables... luchar por lo que tenemos que hacer. Mi abuelito nos contó mucho lo que le pasaba, sus anécdotas.

Anota además que:

Me molesta que en la sociedad se tapen muchas cosas, no estoy de acuerdo que a los campesinos les estén alquilando las tierras. No es justo porque Colombia tiene todos los recursos para salir adelante, para que los extranjeros siembren acá... ¡eso no me gusta!...

Si uno es honesto, así pertenezca a las FARC, porque ellos también son personas, los van matando. Si nosotros los colombianos pensáramos en lo que estamos viviendo, lo que estamos comiendo, habría más conciencia de lo que uno tiene, tendrían un pensamiento diferente de lo que uno tiene...

¿Y por qué?

Yo creo que se les deben a los hijos contarles cómo son las cosas, decirles que tienen que luchar honestamente, no como antes que desplazaban, eso los marca bastante, ellos quisieron estudiar tener una profesión diferente, pero no pudieron por la violencia.

Ella nació en la ciudad tuvo una infancia más tranquila, pudo estudiar y estar con sus padres, abuelos y tíos no fue desplazada. El testimonio de la nieta, desde la experiencia de la tercera generación de la violencia, ya ha tenido acceso a más educación, ha crecido en la ciudad. Desde su relato se escucha que ha podido entender más la historia de su familia, tiene más argumento y explicaciones, habla del derecho de los campesinos a la tierra, de que quiere que sus hijos conozcan sus raíces.

Además, la mamá de Danielito, Mariela, nos dice:

—Me siento orgullosa de mi familia de origen campesino, comprendo que por la violencia mi mamá, tíos e hijos, no tuvieron mejores oportunidades ni la plena realización de sus derechos. Mi abuelito lo recuerdo, él me enseñó matemáticas, él me enseñó muchos valores y eso quiero enseñarles a mis hijos...

Salgo de la casa de estas tres mujeres y quedo con la sensación de que en estos testimonios que han tejido la historia reciente de nuestro país compartida también por mí, pues soy hija de campesinos de Caldas, de una familia numerosa que comparte mucha de esa cultura y tradición. Creo que todos nosotros compartimos esta historia a través de abuelos y padres que desde diferentes regiones del país sufrieron el conflicto armado, nos duelen los mismos testimonios y hay una frustración y una añoranza de cómo hubiese sido Colombia y de su gente sino tuviéramos este largo conflicto.

1.2. La historia de Ana la abuela de Boyacá

Días después cito Ana, otra abuela y me cuenta.

—Mi familia era mi abuela, mi abuelo, mi mamá, tres tías. Vivimos en Boyacá hasta que yo tenía 5 años, éramos pobres, mi abuela tenía un lote y vivíamos al frente de un cementerio como chibcha...

Mi mamá me tuvo a mí de 14 años, mi abuela me recibió y me crio cerca de la estufa de la cocina. A los 15 años mi mamá consiguió otra pareja. ¡Imagínese de 15 años! Mi mamá me dejó en el Hospital de La Misericordia, mi abuela me recogió y me crio hasta los 8 años.

En Boyacá se puso pesada la situación en el año 1976. Se entraban a las casas, violentaban a las señoras... esos ladrones. Una vez mi abuelo hirió a uno de ellos. Nos tocó salirnos de noche por una ventana; tocó dejar todo eso botado.

Aquí a Bogotá llegamos a una casa-lote de una hija de mi abuela, gente de pueblo, hasta que llegó otra vez mi mamita propia y ya nos echaron.

Mi mamá viajó para Francia, hubo un tiempo que se compuso la vida, nos mandaba plática; a ella le toco venirse, compraron una casa-lote hasta que yo metí la pata igual que mi mamá y estaba de 15 años. El tipo era mayor, de resto hemos vivido dentro de lo normal bien...

¿Y la composición familiar cómo es?

—Mi mamá tuvo 9 hijos. Nunca tenía una relación estable; trabajaba vendiendo revistas... la pobreza era inmensa, todos mis hermanos no salimos de 3 y 4 de primaria. La vida en el campo a pesar de sus quebrantos era mejor que en la ciudad, la comida no faltaba, y el ambiente que teníamos, una loma para jugar, para correr, columpiarse; pero era muy triste llegar a vivir en un local, dormir en un colchón...

Antes los niños no tenían derechos, era terrible así sometidos, mi mamá era muy agresiva. Yo trabajaba en Abastos vendiendo durazno en la plaza, ahí pude más o menos sobrevivir.

Yo si quise que mis hijos fueran más adelante... que estudiaran, que fueran alguien en la vida. Siempre me he preocupado por el estudio, porque sin estudio no se es nada.

Mi hija, a los 17 también tuvo su hijo, por el afán de salir de esa pobreza creemos que tener un esposo nos va a solucionar la vida.

¿Y la violencia como la marco?

Me acuerdo porque yo vivía en el Pesebre, lo que escucho es que la gente se desapareció. Algo que me dejó muy marcado era el señor que iba a hacer la paz lo mataron... ese Pizarro. Se escucha que estamos en conflicto armado, todos queremos ir contra el gobierno si estamos en conflicto. Se escucha, y a raíz de eso queremos trabajar, pero no hay trabajo.

Este testimonio de la abuela, nos muestra otro periodo de conflicto armado entre el decenio de 1970 y 1980. Muestra cómo los efectos de la guerra afectan los proyectos de vida de muchas personas y generaciones; no pueden estudiar, hay un ciclo en las mujeres de ser madres muy jóvenes. El hecho de huir de sus casas para salir de la pobreza, las convierte en una población muy vulnerable y son víctimas de múltiples violencias: la doméstica, sexual, familiar, de género y social. La vuela afirma “Mi nieta escucha mucho lo que uno dice, ella va a llegar a la universidad, ella dice que le gustaría ser profesora”.

Además, dice;

—No me gusta que pasen por encima de la gente... Todo el mundo se tiene que respetar, así sea pobre, rico, viejo. Si no hubiera tanta violencia la historia hubiera sido diferente, nos hubiéramos criado, hubiera podido estudiar, tener algo que fuera de uno. Es que la ciudad es como una jaula, la gente no se preocupa por su familia, se preocupa más por el qué dirán.

Al escuchar la niña de 7 años, lo que dice.

—Mi abuela tenía muchos hermanos, ella es de Boyacá y le tocó venirse del campo. En Colombia hay mucha guerra, me acuerdo de la película *Los colores de la montaña* que nos presentó la profesora, fue muy triste, porque los colombianos no pueden vivir en paz y desplazan a los campesinos. Me sentí muy triste, a la profe de la película la amenazaron, la escuela la dejaron abandonada, les tocó irse para la ciudad, mi abuelita sufrió mucho cuando era pequeña...

Al escuchar estos relatos pienso que hay resignación después de todas las batallas. Es decir, la experiencia, la memoria y la subjetividad, conjunto que nos constituye como

*cultura, se dan a través de la capacidad de acumular conocimientos y aprendizaje y a partir de la posibilidad del intercambio generacional*⁵⁷.

1.3. La historia de Amparo y su conversación con Mariana, Joaquín y Alexander

Amparo, llega a la escuela y los niños conversan con ella, es la abuela de Joaquín y nos dice:

—Yo nací en Cáqueza en 1923. Tengo 87 años. Allá en el campo estudiábamos de 7 de la mañana a 12 del día, salíamos a almorzar y luego hasta las 5. Hice toda la primaria con curas y aquí en Villa Gloria hice primero de bachillerato el año pasado. Nos llevaban de vereda en vereda, a enseñar doctrinas, a los abuelitos, a leer a escribir. Estuvimos en Sutatenza, Choachi, Villavicencio. Luego me casé a la edad de 46 años aquí en Bogotá, Tuve una sola hija.

¿Y la violencia como la marco?

—Yo estaba en el campo en Ubaque, cuando fue lo del 9 de abril, cuando mataron a Gaitán. Él tenía una fábrica de ladrillos en San Cristóbal sur. Era alto, muy educadito, muy simpático para hablar con él. Lo mataron en el lado de la 26, allá estaba un familiar de nosotros cuando lo mataron. Al muchacho no le pasó nada; la novia le iba a llevar el almuerzo y a ella la mataron, cuando soltaron el presidio, todos los presos de La Modelo y La Distrital y él alcanzó a decir que soltaran el presidio. La gente robaba mercados, eso era miedoso, esa violencia duró 8 días o más me parece...

⁵⁷ La investigación hace énfasis en cómo enseñan esta historia de dolor qué aprendieron y qué enseñanza quieren transmitir a estas nuevas generaciones; además de interrogar el cómo se recuerda, qué se olvida, qué tiene sentido de recordarse y para qué se olvida. Los niños al escuchar los relatos de los abuelos que asistieron a la escuela, empiezan a conocer la historia, de otra manera a entender un poco el país donde viven, se empiezan a formar en el respeto al otro y crecen entendiendo que somos diferentes culturalmente pero que como seres humanos tenemos derechos a la igualdad. Los niños deben conocer la historia reciente porque son sujetos sociales con derechos y deberes que deben conocer su país, su historia, para que se formen como sujetos críticos, éticos y con formación política. Para que reconozcan en su historia una memoria ejemplarizante de qué es el conflicto, la guerra; para que comprendan cómo se debe formar una sociedad justa y qué compromiso ético y político se debe construir para que esta historia tan deplorable no se repita. En estos ejemplos se debe posibilitar el cambio de código por una humanidad más justa, donde se respete al otro y se propenda una cultura de derechos humanos. El ejercicio de la investigación sobre este tema pretende ese intercambio entre niños y abuelos como la posibilidad de activación de la memoria desde la experiencia de los abuelos, a partir de la historia que han vivido del conflicto social y político y de nuestra sociedad.

La policía de Fomeque y Ubaque recogió a todos los presos, y los trajo para Bogotá. La gente se escondía, trajeron muchos negros de tierras calientes para que calmaran esa violencia y calmó eso. Para venir a Bogotá tenía que traer un sombrero con cinta roja para entrar a San Cristóbal. En ese tiempo era miedoso eso, yo tenía como 14 años. Después recogieron la gente, los presos y nosotros en el campo, yo me cansé y me volé de la casa de las curas. Vine a parar en San Cristóbal sur porque era mejor que en el campo.

Después viví en Cali trabajando con una señora. La ciudad era tranquila, cuando llegué a Bogotá seguí trabajando en una panadería. Mientras que estuvo mi mamá yo vi por ella, le pagué arriendo hasta que murió. El marido mío vino del campo y dije “este de pronto sí me sirve”. Me dio por casarme ¡Ave María!...

En los años ochenta al lado de Monserrate era que había paramilitares; robaban mucho ganado y mataban mucha gente.

Me puse a pensar si hubiera trabajado en La Samaritana (hospital universitario), yo estudié los primeros auxilios, pero no me gustó cuidar los enfermos, yo les enseño a mis nietos en la casa en mi vida fui feliz porque no me gustaba pararle bolas a los hombres.

¿Los niños conversan con Amparo?

—Marianita:

Yo entendí que ella vivía en el campo, tuvo poquitas hijas, una. Habla de la paz, de la violencia; que a Gaitán lo mataron, que aprendan mucho, toca estudiar para ser más inteligente, trabajar. Yo quiero la paz en Colombia, no se dejen engañar. Sobre la paz: que no le peguen, que no maten... que deben tengan una mejor universidad.

—Joaquín

Es importante conocer la historia, mi abuela tiene 87 años y sabe muchas cosas... Quiero decirle a mi abuelita que la quiero mucho y contarle que estamos hablando de los derechos humanos y del conflicto del país. Que todos debemos trabajar para mejorar y que la quiero mucho.

—Alexander

Es importante conocer la historia de los abuelitos ella vivió en la época de Gaitán, nos cuenta lo que pasaba en Colombia.

La abuela en su testimonio tiene varias imprecisiones en sus recuerdos de fechas, de sitios exactos donde ocurrieron hechos como la muerte de Gaitán; Cuenta el gran temor y miedo que para ella y su familia significó la violencia del 1948. Además, la manera cómo les tocó vivir la pobreza para los abuelos y abuelas de sectores desplazados que se trata de subsanar con bonos alimentarios y subsidios que no mejoran las condiciones de vida de estas personas que han sido víctimas. Los niños, al escuchar los relatos desde el testimonio de los abuelos, entienden partes de nuestra historia y son muy sensibles a las historias de las abuelas y abuelos. Entienden que es la guerra y la equiparan con el sufrimiento y con muerte. Desean la paz y toman partido por las víctimas, entienden el lenguaje de la abuela porque la reciben y la escuchan desde el amor.

1.4. La historia de Margarita de Sevilla (valle del Cauca)

Esta conversación con Margarita, abuela de Sebastián cuenta cómo vivió su niñez desde el lugar de hija de una persona que ejerció la violencia en su pueblo y su familia, en Sevilla, Valle del Cauca en plena violencia bipartidista entre liberales-conservadores. La abuela acompaña su testimonio con fotografías, escritos y su diario. Y empieza su relato:

—Para mí es un gran honor poderte contestar todas esas preguntas porque lo viví en carne propia... Y entonces, lo que uno vive realmente muchas veces lo calla, para no acongojar a los hijos pensando que uno sufrió una situación muy penosa. Muchas veces a uno desde niño le enseñaron a callar, lo enseñaron a ver, oír y callar. Hasta ahora a esta edad que tengo en la actualidad, 65 años es que puedo abrir la boca para hablar lo que a mí me pasó. ¡Para mí fue muy terrible desde niña ver cómo mataban gente!...

Como nos vimos envueltos a pesar de estar viviendo en un pueblo (Sevilla), yo era muy niña... no entendía por qué la gente se ponía tan peligrosa. En esa época me acuerdo que vivíamos en una casa de dos pisos, grandísima —en los pueblos las casas son súper grandes—. Mamá decía “métanse al baño, al patio del solar, porque en estos momentos sé que tenemos que escondernos, porque va a ver una balacera”. Entonces esas eran las guerrillas más terribles en Sevilla.

También había sacado un periódico que se llamaba *La Linterna* —que se puede ver por internet—. Eso fue en 1946 que comenzó la guerra, hasta 1961 y fue espantoso... porque recuerdo que nos escondíamos en el baño, escuchábamos las balas; sonaban en el piso chocando como si fueran granos de granizo, pero pesadas, uno no podía asomarse a la calle. Eso se escuchaba la balacera, empezaba como a las tres de la tarde.

Era entre los liberales y conservadores, entonces mi padre había sido liberal y él guardaba todas las propagandas de Jorge Eliecer Gaitán, todo lo de Gaitán lo guardaba. Pero, entonces cuando un amigo le dijo a mi papá que a él lo tenía en lista, que le iban a hacerle el corte franela.

Les quitaban la cabeza, entonces, porque allá se usaba el corte corbata: le dejaban colgando la lengua, les cortaban la quijada; corte “bikini”, que les quitaban las piernas y los despedaban.

Entonces a mí me tocó ver muchos muertos, muchos muertos porque uno podía ver y no podía salir casi a la calle. Si salía a comprar un pan, la madre de uno temía que uno no volviera a la casa.

Yo ya tenía como 8 años, y después como eso se avanzó mucho más tiempo, ya se acostumbraba a ver, los mataban y para uno era normal ver los muertos. Llegamos a vivir en la casa vecina; llegaron en una casa con más de seis muertos, los estaban velando en la sala, los habían matado en una vereda cercana, El Cebollal, llegaron todos con las cabezas cortadas, mataron a un marrano para todos los novenarios; eso mataban mucha gente, ya no se hacía extraño ver muertos.

¿Y ustedes los niños?

—A nosotros nos tocaba escondernos todo el tiempo.

Mi papá se cambió de liberal a ser godo. El problema estaba entre liberales y conservadores. La guerra en Sevilla empezó entre dos hermanos, el uno era liberal y el otro conservador, cuando estaban en la casa de ellos todo era normal. Marcos era liberal y el otro conservador, cuando salían de la casa de los padres, no se podían ver, se mataban de lado y lado. Eso era espantoso, nosotros ni íbamos a la finca, todo eso paso en Sevilla.

En la casa de nosotros había unos vecinos, pero apenas nos saludábamos, los hermanos eran profesionales, y uno de ellos se enamoró de Esperanza. A la mamá de ella, la llamaban “La pantera”; no vivía con la hija, ella asesinaba a hombres que eran del partido contrario. Dicen que a todos los amarraba a un palo y les cortaban la cabeza, la policía estuvo buscándola. Yo conocí la casa de esa señora, no le cabía una bala más, tenía un túnel donde se metía por la cocina y salía 4 cuadras lejos. A ella nunca la agarraban, pero un día la policía la mató, ella Esperanza no pudo ir al entierro de la mamá. A ella la echaron en una fosa común, a mí me pareció eso muy triste.

Para mí había una cosa muy terrible: cuando había toque de queda no podíamos asomarnos a la ventana ni salir a la calle y al otro día, que se había calmado la cosa, podíamos ir al colegio de las monjas. Ellas no comentaban nada, todo era normal; los muertos a la morgue, la policía cargaba a los muertos en un carro con hojas de plátano. Usted levantaba esas hojas y había más de 10 o 20 muertos colgando, incluso había policías también que los mataban.

Cualquier persona que abría la boca y que llegara allí y dijera cualquier cosa, que hablara de política o guerrilleros, los pasaban al papayo; todo eso se extendió por todo el Valle; en Buga mataron a un hermano de mi mamá.

¿Y su papá como sobrevivió?

—Mi papá se volvió conservador y se pudo salvar, se había aliado con los godos ese viejo era malo. Mi papá fue embolador, él no tenía cultura, mi mamá había sido bachiller y ella le transmitió todo. Mi mamá vivía casi siempre sola con nosotros; nosotros fuimos seis (cuatro hermanas y 2 hermanos).

—Le comento como empezó la fortuna de mi padre. Mi padre tuvo mucha plata, primero él tenía una tienda donde vendían aguardiente, discos de acetato, etc. Fue poniendo un negocio más grandecito y de un día para otro el viejo apareció con mucha plata, mal habida. Mi papá estaba en el sancocho de mandar a matar a los que a él no les gustaba, el pagaba para que mataran, pero él no lo hacía.

Hoy en día mis hermanos tienen un concepto diferente porque él les ayudaba. Ese señor era mala persona, porque mi padre tenía muchas amistades; mi papá invitaba a ver al cura y a los altos gobiernos a que fueran a casa y eso se llenaba de gente para ver televisión. Nosotros éramos de los pocos en el pueblo que lo teníamos. Pero cuando estaba con la familia, cambiaba totalmente, la plata lo dañó a él.

A los doce años mi madre me comenzó a hablar de mi papá, de que tenía otra mujer y yo le fui cogiendo mucho odio a mi padre. Él cambió y se volvió una porquería, le pegaba a mi mamá, regó hijos como Dios manda; unos reconocidos y otros no. No me acuerdo de un beso o un abrazo, él siempre me veía como una extraña.

¿Y su madre?

Mi mamá vivió siempre enamorada, ella murió enamorada de su esposo. Si él decía quédese aquí sentada, ella ahí se quedaba. Fue tanto la violencia que vivimos con ese señor que un día cuando salíamos a pasear con mi mamá él pasaba con una jovencita que consiguió en el almacén, me dio tanta rabia que le dije “ladrona, porque me robaste a mi padre”, y porque le dije eso al otro día me quería matar. Él siempre andaba con revolver, un día le pegó un tiro a mi hermano; le dañó las costillas, el vaso, el riñón, un pedazo de pulmón. Mi hermano tenía como 17 años.

Cómo sería la infancia tan triste, que cuando yo escuchaba el ruido de la moto del viejo Pastor me tiraba por un asiento a la casa vecina, porque pensaba que me iba a matar. Nos humillaba terriblemente ese señor. Mi madre murió y yo quede odiando mucho a mi padre. Yo soy la oveja negra de la familia, yo les decía a mis hermanos que eran unos hipócritas, porque decían que él era muy culto porque conocía lo de las plantas para curar, “él hacía milagros pues”, viejo sinvergüenza.... Una amiga me contó que el viejo Pastor muchas veces cuando nosotros estábamos estudiando tiró a mi mamá escaleras abajo para que se matara.

¿Y su educación?

No me entraba el estudio, yo hice como tres primeros porque yo era muy bruta, no me entraba el estudio... Cuando llegué a quinto de primaria, en la graduación me dieron una

muñeca grande. El único regalo que me dio ese viejo, pero la parte mala me afectó mucho. Me decía “ya como usted no sirve para estudiar consígase un novio y cátese porque usted no sirve para estudiar”.

Nos tocó venirnos para Bogotá, el viejo nos daba comida y el arriendo, no le gustaba que estuviéramos bien vestidos. En 1965 nos vinimos para Bogotá, en esos quince años en Sevilla se vivió mucha violencia... violencia por todas partes, había mucho genocidio, mucha violencia, no había quien respetara las leyes.

Qué más violencia que mi propio padre, a él se lo iban a llevar a la Gorgona, lo cogieron cuando le dio el tiro a mi hermano, si no que mi madre vivía enamorada de ese viejo loco y a nosotros nos decía “es que yo quiero bailar en la sangre de ustedes” ... ¡este viejo está más loco que una chiva!

Él pagaba para que mataran y el mejor amigo también después toda esa gente se tuvo que ir porque los iban a tostar, se fueron para Armenia.

A todas las empleadas les clavaba un hijo, él nunca se vio involucrado porque les pasaba buena plata. Él fue racista a morir, no le gustaba ni el color negro, y todo lo que tenía color negro no le gustaba. Un día iba con una amiga para el colegio, y me dijo “usted que hace con esa negra, váyase a la casa y no se junte con negras”, Me pegaba me hacía ver estrellas por los golpes.

¿Y en Bogotá cómo era la vida?

—Acá en Bogotá mi mamá me pagó el primero bachillerato; pasamos por varias partes, Chapinero, el barrio Restrepo; ya nos establecimos acá y no volvimos a estar en Sevilla. Mi hermana se puso a trabajar, aguantábamos mucha hambre; mi mamá jamás trabajó porque ella era del hogar. Colocó un pequeño negocio, era modista y no tenía con qué surtir y acabó con eso; mi hermana nos mantenía, pero cuando se fue a casar fue a Armenia a verse con el viejo y le dijo que le entregaba el hogar.

Después ya me gustó el estudio. Me superé, terminé bachillerato y entré a estudiar y a trabajar en el Materno Infantil.

Tuve a mis hijos con mi trabajo, los saqué adelante, pero siempre en mi corazón quedó todo lo que le hizo a mi mamá. Así le cuento de todo lo que pasó en Sevilla.

—Acá en Bogotá cuando estaba trabajando en el Materno infantil, en servicios generales trabajé en “radiología” me tocaba durísimo aprendí a trabajar duro y eso me gustaba, pero en el 85, empezó a sonar eso en el capitolio. Fui a ver con una amiga lo del Palacio de Justicia, no sabíamos que era una cosa tan terrible, estuve hasta las 8 de la noche, yo no sabía que eso era tan peligroso. Después de eso supe que aquí en Bogotá había violencia.

Después estude enfermería, sistemas, todo lo que enseñaba el SENA. Estude trabajo social en el San Juan de Dios. Aprovechaba y estudiaba todo, a mí me gustaba estudiar. Debido a toda esa violencia yo pensé que iba a ser muy violenta, que iba a heredar lo de mi padre, como toda esa violencia, pero no. Gracias a Dios me pude educar y la educación y el ejemplo de mi madre intachable. El ejemplo me enseñaba a ser noble, a perdonar; las normas de lo que debe ser una persona me lo enseñó mi madre y yo les enseñe a mis hijos.

La paz para mí sería que no hubiera más violencia, más genocidio. Si el sistema se cambiara, si hubiera trabajo para todo el mundo, que haya cultura, educación, vivienda si eso lo tuviera toda la gente no habría violencia.

Vivió y sufrió la violencia de niña recuerda la muerte, el maltrato que su padre le daba a la mamá y a sus hermanos, la discriminación por ser mujer, el machismo y el maltrato. El testimonio de la abuela es muy conmovedor, puesto que ella decía “sólo ahora que tengo 65 años puedo hablar de esto”; la conversación la motivo a hablar con la familia, a investigar, a recordar, a escribir y confrontar el sentido y el papel que tuvo su padre en el conflicto armado. Para la abuela el haber vivido esa violencia, ser testigo, le generaba la pregunta de que ella iba a ser muy violenta, pero dice que gracias a la posibilidad de la educación y de contar con el ejemplo de su mamá la redimió; siente un gran dolor, pero dice que hablar de estos temas le ayuda a sanar. Dice que la violencia que ejerció su padre contra su mamá y sus hermanas le generó un odio muy grande. Reconoce a su padre como actor del conflicto dice “era un pájaro chusmero”. Pero su familia en general no hace un juicio, sino que han aprovechado los dineros que obtuvo de esta historia. Desde la escucha

del testimonio y desde la pregunta del porqué de hechos y acontecimientos, se activa la historia reciente en el aula y se potencia diversas posibilidades de abordar de una parte dilemas morales, responsabilidades éticas, apropiación de derechos humanos y compromiso ciudadano para que nunca más se vuelva a repetir la guerra. Según este testimonio la educación le dio la libertad para que como mujer se superara. Aprendió a valorar y respetar a las personas a no ser violenta, a valorarse como mujer a no ser racista y criticar el machismo.

Luego, se lleva el testimonio a la sesión de trabajo; despertando en los niños y niñas el respeto y la responsabilidad ante el sufrimiento y el daño que ha ocasionado la guerra. Al respecto los niños dicen

—Victoria

Yo aprendí que hay mucha violencia que le pegan mucho a los niños y niñas por eso hay violencia... matan a los animales, las personas sufren, yo quiero que no haya violencia que haya paz.

—Rafael

Aprendí que la guerra deja muchas personas tristes, lo mejor es aprender a vivir juntos y en paz.

Los niños, al escuchar los relatos de los abuelos, entienden algunos acontecimientos de nuestra historia, se sensibilizan, entienden que es la guerra es un mecanismo de degradación. Desean la paz y toman partido por las víctimas, entienden el lenguaje de la abuela porque la reciben y la escuchan desde el amor.

Se puede plantear que desde la memoria se posibilita el criterio y el posicionamiento ético sobre acontecimientos, hechos, acciones y posturas para un nuevo código ético que se debe transmitir como herencia cultural entre generación. Este código debe partir de una sociedad en paz sin conflictos armado que brinde posibilidades de desarrollo integral de las personas que respete los derechos de los niños, niñas, mujeres.

1.5. La historia de Pedro de Cajamarca

¿Cómo fue su infancia?

—Soy nacido en Cajamarca despensa agrícola de Colombia.

De pequeño me enseñaron que la historia eran relatos de lo que había acontecido desde mi nacimiento hacia atrás de la conquista. La historia clásica que pasó en la colonia, la conquista, la independencia... De fechas de historia tradicional creo que como llevamos 60 años de conflicto o la guerra, es más importante que lo que pasó en la conquista, para que las generaciones actuales más que todos los niños tengan presente en la vida cronológica de sus padres y abuelos, desde la historia familiar se pueda enseñar.

En el caso mío la historia de Cajamarca ha estado unida a la violencia política bipartidista a partir de la muerte de Gaitán. En el año 1957 fue asesinado mi abuelo allá en Cajamarca, quien era líder gaitanista. Yo tenía días de nacido, 15 días de nacido más o menos, cuando a él le disparan entrando a la casa mi mamá estaba en dieta y ella sale y lo levanta en brazos y lo que él le dice... “no negra no se preocupe por mi cuídalo a él”. Cuando muere mi abuelo tenía 55 años.

Yo soy hijo natural me crie con mi madre y abuela soy criado por mujeres. De ellas escuchaba el relato. Mi abuelo era de Zipaquirá llegó a Cajamarca, mi abuela era de Purificación se fueron a vivir a Cajamarca y trajo maquinaria alemana, coloco un almacén que se llamaba el *Imán*.

¿Y cómo fue la violencia?

—Recuerdo que los conservadores venían al pueblo a matar a los liberales y mi abuelo hacía rondas en las noches para que no nos mataran, en la casa permanecieron siempre los libros, los discos con los discursos de Gaitán. Entonces, en la casa se respiraba liberalismo gaitanista... Por lado de mi abuelo y mi abuela y los hermanos de mi mamá, yo conocí quien mato a mi abuelo y afortunadamente mi abuela y mi madre educaron a los tíos y a mi sin sentido de venganza... Después conoce al tipo sabía que se llamaba Epifanio y me encontraba con él, yo lo miraba con cierto rencor, pero no con ánimo de venganza nunca tratamos la familia de vengarnos. Algo que me marco en mi niñez fue ver una volqueta que

cargaba arena y material, recuerdo que cayeron cabezas, luego manos y luego troncos me dio mucho miedo... Me dijeron que era violencia de una masacre que había pasado. Nos tocó irnos muchos años después para Ibagué porque la violencia siguió, lo que mi abuelo dejó quedó en manos del notario y de un tinterillo que era conservador. Se sentía la persecución a las familias liberales en Ibagué fue un cambio del infierno al paraíso, a una ciudad en crecimiento, fue difícil porque mi mamá era la cabeza de hogar tocó difícil mi abuela sufrió un derrame cerebral a causa del asesinato de mi abuelo, pero ella siempre fue la matrona de la familia. En Ibagué y ya más grandecito empecé a leer, esa fase de mi adolescencia la marca Gaitán y Vargas Vila me dejó mi abuelo una buena biblioteca y yo me alimenté de esa parte.

Igualmente, dice

—Mi abuela marcó mi vida mucho me acabó de criar, mi mamá trabajaba todo el día, pero con mi abuela si me veía, era de una energía positiva con una carcajada única tenía una capacidad de contar chistes y anécdotas todas las tardes nos reuníamos a tomar las onces: la chucula y los bizcochos. Ella se reunía con la familia y con los vecinos eso hizo... historia hablaba sobre el pueblo, cuando ella murió el funeral fue multitudinario. Terminé el bachillerato y pude estudiar en la universidad del Tolima y decidí estudiar ingeniería forestal. En Cajamarca la mayoría de las montañas eran bosque, fruto de haber nacido acá, me permitió conocer todo el país, al viajar conocí el relato de violencias en otras partes. En esta universidad todas las ideologías estaban allí.

Pero lo que me marcó, fue en el Magdalena Medio las masacres en Puerto Boyacá... nos tocó ver mucho muerto bajando por el río en los años ochenta de la violencia paramilitar.

¿Cómo fue su educación?

—Afortunadamente, los principios con los que me educaron, debíamos a pesar de las limitantes económicas ser hombres de bien, entender la opinión diferente, sentirnos orgullosos de lo que somos y fundamentalmente que teníamos que estudiar porque era lo único que nos dejaban tanto mi abuela, como mi madre. Y siempre en ese núcleo familiar recibimos buenos ejemplos lo que debemos dejar a nuestros niños es que entiendan que los conflictos los tenemos que aprender a resolver, entender que somos diferentes, pero

respetando la opinión de los otros. “Que si nos podemos poner de acuerdo no se deben usar las armas”. El otro mensaje es que debíamos ser respetuosos de la constitución, de las leyes.

¿Y que paso en Cajamarca?

En Cajamarca ha habido presencia de grupos guerrilleros, pero tuvo un cambio en los últimos años, muchos habitantes cambiaron. A partir del 2002 al 2006 hubo 2 masacres de grupos paramilitares....

Desde recién nacido sintió la violencia en su hogar con la muerte del abuelo, dice que fue hijo natural no conoció a su padre y su abuela y mamá marcaron su vida. Les toco irse del pueblo hacia Ibagué por el miedo a que les pasara algo. Con el apoyo de su familia pudo estudiar, viajar y conocer varias partes de Colombia donde se vivió el conflicto armado. Su abuelo fue asesinado en la puerta de su casa por ser un reconocido líder Gaitanista, conocí al asesino de mi abuelo dice, pero no se educó con sed de venganza. Dice que debemos tratar de entendernos, pero sin usar armas, uno debe dejar huella en la vida estudiando con el ejemplo, debemos respetas las leyes.

Se puede plantear que desde la memoria se posibilita el criterio y el posicionamiento ético sobre acontecimientos, hechos, acciones y posturas para un nuevo código ético que se debe transmitir como herencia cultural entre generación. El abuelo reflexiona sobre la importancia de no tener odio, entender al otro, la necesidad de tener paz interior y la importancia del ejemplo que tuvo de sus abuelos. La historia ayuda a construir relatos que fundamentan los valores de una sociedad determinada entre ellos la solidaridad, el ser humano es histórico no solo porque recuerda su pasado, sino que sienta las bases de construcción de futuro (Rubio, 2010)

1.6. La historia de José, un abuelo de 67 años

¿Cómo es su historia?

—Mi padre solo nos dio primaria, éramos 9 hermanos, y estudie hasta tercero de primaria, para mis padres era importante el estudio, pero tenía 15 hermanos. Trabajaba en una tienda con mi papá, pude trabajar en proyectos de economía solidaria.

¿Cómo fue el conflicto?

La base del conflicto armado es la desigualdad. El producto de todas las guerrillas tanto liberales como conservadoras y ahora los grupos guerrilleros actuales es la desigualdad yo creo que los politiqueros más ambiciosos del mundo, están acá, son los que quieren todo, los que tienen las tierras. Es necesario que haya grandes oportunidades en educación, en salud y en trabajo.

Recuerdo de pequeño que había veredas conservadoras y veredas liberales y había muchos asesinatos... Una de las cosas que recuerdo era que de pequeño salía de la casa y escuchaba tiros y al rato mi madre decía que otro tipo había asesinado a un señor y así... Con el tiempo vinieron asesinando de parte y parte. La violencia afecta a toda la familia, mi padre era liberal y mi madre conservadora, mi abuela no se ponía un vestido azul ni se sentaba en una silla azul así era la cosa...

Mi papá era un tipo muy honesto esa honestidad no la transmitió a los hijos, mi mamá es una mujer extraordinaria aprendieron a decirse las cosas sin groserías. Mi papá nunca le pego a mi mamá y entonces nunca hubo peleas por esos temas.

En la escuela recuerdo que se hacían trenes de liberales y conservadores y se chocaban durísimo en el recreo había problemas y se peleaban por ese tipo de situación. Uno jugaba con otras cosas como el trompo, las bolas, las monedas...

La educación era muy violenta, los colgaban de las manos en el recreo y les pegaban, había reglas fuertes para castigarlos le teníamos miedo a los profesores, pero había otros que eran de mucho recuerdo y respeto.

¿Y la violencia como lo marco?

—La violencia liberal y conservadora dejó muchos muertos, recuerdo una balacera un siete de diciembre todo el mundo pensaba que era celebración de la navidad, voladores... al otro día traían la gente en mulas y los echaban en volquetas para llevarlos al cementerio. Esta región no vivo en paz en ningún momento, después aparecen las guerrillas en esa zona hay mucha influencia de las FARC el frente 53 y el 21 bajan a cobrar las vacunas la gente los conoce paramilitares no ha habido puede ser ahora con la llegada de la minera.

En estos pueblos todos hemos sido víctimas es el pueblo raso, hay mucho desplazamiento. Creo que esta historia se debe enseñar a los niños, “(...) si la historia no se conoce se está condenado a repetirla y debemos hablarles claro” ... Alguien dijo muy sabiamente, “que lo que no se hace público no se arregla”, todo se debe saber y mientras más temprano se sepa hay posibilidades de tener un comportamiento más adecuado.

Yo creo que estamos en una sociedad supremamente egoísta nos han vendido ilusiones nos vendieron ideas de bienestar de comprar de tener piensan que tener la plata es la salvación de todo cuando la felicidad esta en las cosas elementales. Ahora se quiere conseguir todo fácilmente eso de conseguir las cosas fáciles tiene muchas cosas negativas alguien decía que solo en las adversidades salen los inventos. Mi familia me influyó mucho como éramos tantos nos inculcaron que debíamos ser solidarios, dar ejemplo con mis acciones generar confianza, la sociedad entera es responsable de todo lo que sucede. Creo en una paz social con todo solucionado la salud, la educación.

“La paz si, pero con justicia social. Las cárceles no son la solución. Tiene que pasar 3 generaciones con las tuercas bien apretadas para que cambie esto”.

Tuvo una familia numerosa, solo estudio primario de niño en la región se sentía la violencia liberal y conservadora en la escuela eran los profesores muy violentos y castigaban a los niños les teníamos miedo a los profesores, nos pegaban.

Esta región no vivió en paz ni un momento, se veía los muertos por “volquetadas” la violencia entre liberales y conservadores era brutal, ya después empieza a verse la guerrilla en estas montañas y ahora presencia de paramilitares. Con la llegada de la minería, en esta historia las víctimas es el pueblo raso, hay muchos desplazamientos. Mi familia me enseñó que debemos ayudarnos ser solidarios, dar ejemplo con mis acciones, ser muy responsable y honesto., cree que la educación es la esperanza para el cambio.

El testimonio del abuelo reflexiona sobre temas más filosóficos como que es la felicidad, porque nos enseñaron a conseguir todo desde el facilismo porque el dinero se muestra como un bien supremo que desde su experiencia de vida lo educaron desde valores familiares como la solidaridad el valor del trabajo del esfuerzo propio y del sentido de la responsabilidad de todo lo que sucede, cree en la esperanza que puede brindar la

educación Los abuelos al narrar y transmitir estas historia a los estudiantes tratan temas que tienen que ver con la historia familiar, dónde vivían, cómo se educaban los niños y niñas de esas épocas; qué pasó con sus padres, con las tierras, con su forma de vida. Los niños van escuchando, entendiendo y se activa la pregunta del ¿por qué pasó esto?, piden explicación.

Hay una añoranza al pasado, una tristeza por lo que pasó y sentir que cada uno desde su micro historia ha sido víctima de la violencia.

2. Quien escucha el relato: niños, niñas, abuelos y comunidad

Estas narraciones son posibilidades para que los niños y niñas de ciclo 1 y 2 que tienen entre 7 y 10 años, conozcan su país, su territorio y las vidas de sus abuelos, y para que empiecen a configurarse como sujetos sociales y políticos, con derechos y deberes, entre ellos el derecho a conocer su historia. La memoria surge aquí para recordar que estos hechos de conflicto sucedieron durante más de seis décadas en diferentes territorios como Quindío, Boyacá, Valle del Cauca, Tolima, sitios de memoria. Los recuerdos están asociados a lugares, a objetos, hay un vínculo entre el recuerdo y el lugar. La memoria es tiempo y espacio.

En especial los niños y niñas, les llama la atención de los relatos el hecho de la “no venganza”, “la construcción para mejorar”, “el país debe cambiar” ... a pesar de la muerte, de tener una niñez y juventud a travesada por la guerra (la escuela, los juegos, las dinámicas sociales y culturales). En síntesis, los niños y niñas han reflexionado y a continuación presento las principales lecciones de vida para el presente:

—“Que no debemos mentir, robar, ser cruel”.

—“No vengarse debemos compartir, no se debe actuar con violencia”. “La violencia no es justa...”.

—“Que se debe dejar huellas en la vida”.

—“Debemos respetar, no ser desagradecidos, tenemos que ser solidarios, respetuosos, debemos compartir”.

Asimismo, se observa una gran sensibilidad frente a la vida de los abuelos, que todos los abuelos y abuelas han sufrido a causa del conflicto armado, la desigualdad, la poca educación.

Estos relatos son el potencial educativo, en perspectiva ético-política y estética en la comprensión de la otredad, de entender el dolor del Otro. Los niños, desde la pedagogía de la memoria deben asumir el principio de reconstrucción simbólica de nuestro pasado permite su no repetición.

2.1. La voz de los niños.

Los niños y niñas han aprehendido que *escuchar* es aprender de un pasado traumático y sin trámite. Que el imperativo es edificar nuevas formas de socialización y construcción de acciones estética (Cfr. Capítulo III) que permita un dialogo intergeneracional; sobre los relatos escuchados los niños reflexionan las implicaciones de la guerra para su contexto social y cultural:

—“Que es *feo* porque lo desplazan o lo matan”

—“El conflicto es “*malo*”, matan mucha gente y muchos niños se han quedado sin familia...”

—“Es cuando se enfrentan el ejército y la guerrilla”.

—“Es la violencia contra las personas, con los niños y niñas”.

—“Es cuando matan a los indígenas y a los negros”.

—“Cuando nos quitan las finquitas y las casas”.

Igualmente, sobre aspectos relacionados con especificidades de los productos de la guerra como las víctimas (campesinos, madres y padres, abuelos...) los niños afirman:

—“Que sufren porque son desplazadas, violadas o secuestradas”.

—“Somos nosotros en nuestro país y en todas las penas”.

—“Los abuelitos han sido víctimas porque ellos han venido a mi colegio a contarnos”.

—“Son las personas que vivieron y vieron a las personas morir”.

—“Que había conflicto y no vivieron en paz”.

—“Son todos los que sufren el conflicto armado”.

—“Los abuelitos son las víctimas y los campesinos y todos nosotros...Que en una guerra la gente sufre mucho”

—“La paz es para toda la gente y debe ser bonita”

—“La guerra es solo sufrir todo lo salva la paz”

—“En la ciudad no se cumplen los derechos de los ciudadanos”

—“Las víctimas son las mujeres, los niños. los abuelitos... Yo pienso que las víctimas son muy lastimadas y no me gusta que las traten así...”

Las lecciones que han dejado los abuelos y abuelas en sus relatos los niños y niñas las expresan de la siguiente manera:

—“Que la vida es dura y toca aprovechar la juventud”.

—“A ser buena persona, respetar... Puedo enseñar que no se permite el conflicto armado”.

—“Que cuando chiquitos les pegaban, los sacaban de sus casas y nos dejaron experiencias”.

—“Mis abuelos eran campesinos y agricultores que han sufrido la guerra. Los abuelitos contaron su vida cuando eran chiquitos y contaron que fue la violencia”.

—“Que ellos fueron desplazados de sus tierras”.

—“Me gustó la historia de las abuelas, son grandes mujeres...”.

—“La historia de los abuelos yo aprendí que cada uno tiene una historia diferente y cada uno tiene una historia triste”.

—“Yo puedo enseñar la historia a mi mamá, a mis hermanos y mis abuelos”.

—“Que no debemos mentir, robar, ser cruel”.

—“No vengarse debemos compartir no se debe actuar con violencia”.

—“Que no se debe tratar, así como los trataron a ellos”.

—“Yo aprendí de las historias de los abuelos y sus testimonios, yo aprendí de sus vidas, sus violencias sus felicidades y también aprendí que tenían relatos e historias sobre nuestro país...”.

Y sobre la paz, los niños y niñas han construido un código que asume los principios de pedagogía de la memoria como acción concreta. Al respecto mencionan:

—“La paz es amor y cariño y estar feliz”.

—“La paz es compartir también es hacer buena gente”.

—“La paz es el silencio que hay en el mundo”.

—“Es un acuerdo para poner fin a una guerra”.

—“Cuando el gobierno y las FARC se ponen de acuerdo y cuando los desplazados pueden volver a sus tierras”

—“La paz es cuando uno siente tranquilidad y cuando comparten y cuando estamos felices y amándonos”.

—“Yo pienso que la paz es chévere porque no hay conflicto, matoneo, violencia ni amenazas, uno vive en paz en alegría, no tiene preocupaciones se puede quedar en sus tierras sin que los desplacen es como vivir en el paraíso”.

—“La paz es la risa, jugar ser libres y no tener peleas, ni ser agresivo ser amable honesto”.

—“La paz es amor, cariño. Que todos tenemos en el fondo del alma y el corazón”

—“La paz es perdonar a tus amigos. Mi país es bonito, pero hay mucha violencia.”

Finalmente, los niños y niñas desde distintas apuestas —orientadas por la profesora— en una sesión de trabajo *Cartas para Colombia* han escrito cartas para su país; y dicen,

Colombia tiene esperanza si hay paz.

“Colombia es un país hermoso lleno de animales, con familias pequeñas o grandes y siempre será un tesoro”.

“Mi país es muy bonito tiene selvas animales, regiones... pero hay mucha violencia. Puedo enseñarle a mi hermano que hable sobre la paz”.

“Colombia si tiene más de una oportunidad para que cambie la violencia y pase a la paz y tengamos un país feliz, no más violencia y más paz”.

“Hay esperanza por Colombia a tener un mejor vivir, poder comer...”

“Si dejamos la guerra Colombia tendrá un país tranquilo”.

“Colombia debes cambiar el conflicto armado, la violencia, además también los campesinos sufren, las familias son desplazadas, que la guerrilla deje de matar”.

Con amor para mi país.

“Papito Dios hoy te quiero pedir por mi país... para hagas un país de amor, un país de bien... Yo te pido que cuides a mi familia y a todas las personas que habitan nuestra Colombia”.

“Mi país es muy bello que lo amo y siento ese olor a campo”.

“Yo pienso sobre mi país que es maravilloso, porque hay culturas, danzas. Tradiciones, nací en mi país querido y me siento orgullosa de la población, de las historias, relatos, refranes y él está en el recuerdo más grande de mi corazón”

“Yo a Colombia le doy esta carta de corazón yo quiero a mi tierra querida porque estoy orgullosa de ella porque me ha dado comida casa y te doy un regalo muy especial mi amor mi confianza y mi cuidado”.

“En el proyecto de historia reciente hemos hablado de los derechos de las mujeres, de las películas La vida es bella, El niño del pijama a rayas y Los colores de la montaña, a mí me gusta la historia porque nos enseña lo que ha pasado y porque así podemos contarles a nuestros familiares, he aprendido a que debemos ser más razonables y debemos hablar para solucionar los problemas en vez de la guerra.”

Esta experiencia, sobre la historia de los abuelos se está contando en otros espacios actualmente en el colegio en el “Foro Institucional de Educación”, recientemente en el “Foro local de educación de la localidad de Tunjuelito”, y he percibido que estos temas están empezando a tener importancia en el contexto escolar. Creo, en parte es por el momento de aprobación de los acuerdos de paz, que los maestros y estudiantes que han escuchado esta experiencia se están interesando escuchando este tipo de propuestas, creo que podemos soñar que otra escuela es posible, donde creamos en nuestro trabajo, en la palabra del Otro, de que la pedagogía de la esperanza se pueda sembrar en las escuelas del país con la ayuda mancomunada de personas, maestros, niños y niñas, diferentes profesionales que apoyen estos procesos de pedagogía de la memoria.

CAPÍTULO III.

Memoria ejemplar transmitida para el Nunca Más hacia una pedagogía de la esperanza

A partir de lo observado y del trabajo realizado con los niños de ciclo 1 y 2 del Colegio INEM Santiago Pérez, nos acercamos a los conceptos de memoria, testimonio —en su potencial didáctico— como el testigo de los hechos y sobre la cual la *vivencia* y *experiencia* de su pasado, transmite tanto lo vivido como lo experimentado, por lo tanto, entendemos que el *deber ser* de la memoria es proporcionar *lecciones* éticas-políticas sobre el pasado y el presente con el fin de proyectar el futuro.

En el trabajo sobre la memoria reconocemos los diferentes testimonios y la manera en que se evidencia una forma de vida, una cultura que es relatada por un testigo; es decir, alguien que vivió esos hechos. Empero, este sujeto-testigo-sobreviviente debe ser considerado en su contexto, se debe tener en cuenta su edad, género y procedencia. Pues, allí es donde sus relatos nos cuentan sobre su cultura. Los hechos que se relatan desde la historia reciente son los lugares y objetos de la memoria (Cfr. Relatos de abuelos que

utilizan elementos para recordar, manuscritos, fotografías, etc.). Es allí, donde hay un vínculo estrecho entre el recuerdo y el lugar.

De este modo, para que se pueda dar la posibilidad de enseñar la historia reciente a través de la pedagogía de la memoria en las escuelas públicas de nuestro país, es imprescindible el papel del maestro. Un maestro comprometido con su rol, que entienda el papel de la historia en la formación del ciudadano para enseñar el conflicto armado. Se debe formar a un maestro que desde el ejemplo, con compromiso ético-político y con sentido estético, entienda el contexto de la guerra y la violencia y lo aplique a través de la pedagogía de la memoria en sus clases.

Matar y destruir la presencia del otro debe ser algo inaceptable. Se debe empezar a configurar la posibilidad de una educación ética y democrática que se fundamente en la enseñanza de valores y derechos humanos, una enseñanza que posibilite la construcción de una sociedad en paz. Al enseñar historia reciente estamos enseñando desde los aprendizajes significativos del estudiante y sus familias, desde los eventos cercanos que han marcado sus historias de vida; así también se posibilita el diálogo de saberes, el intercambio entre generaciones de niños, niñas y abuelos el cual parte de un ejercicio de encuentro, de una conversación donde se reconoce la vida y las costumbres de una comunidad.

Conocer el pasado a través del testimonio, como es el caso de este estudio, nos permite considerar y valorar a los abuelos como fuente primaria de lo sucedido en el conflicto armado de nuestro país. En la investigación se recurre a la narración de tres abuelas y tres abuelos de diferentes edades que, a través del relato sobre sus vidas, nos permiten conocer y entender cómo se ha tejido el relato de la violencia. Esta reflexión se debe ampliar a la comunidad, a todo el conjunto de la sociedad que ha sido afectada por este conflicto; como sociedad debemos romper el temor a hablar, a expresarnos y a escucharnos, partiendo de relatos como los que se reivindican en esta investigación.

En cuanto a la metodología, este trabajo y el interés por esta temática surgen desde hace varios años a partir del trabajo con niños de ciclo 1 y 2, tratando el tema de la enseñanza de la historia desde el “Proyecto pedagógico transversal para el ejercicio de los Derechos Humanos” y “La celebración anual del día del abuelo”, trabajar las narrativas estéticas

como el cine, las canciones, las posibilidades de la representación por medio de dibujos, poemas, fotografías de álbum familiar socio dramas que permitan que la escuela sea un espacio de memoria, proyectos que posibilitan la enseñanza de la historia conociendo la manera en que vivían los abuelos. Estos encuentros generaron la propuesta de la enseñanza de la historia reciente con los abuelos y el interés por escuchar sus historias narradas directamente generando preguntas y deseos de conocer.

Desde esta investigación se propone que la escuela debe ser un espacio escolar que permita transmitir conocimientos sociales históricos y con gran contenido ético; a partir de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos específicos, las reglas éticas y valores sociales esperados, la transmisión de sentimientos de identidad nacional (Jelin, 2002).

1. La escuela: espacio de diálogo entre la historia reciente y la pedagogía de la memoria para la enseñanza del conflicto armado.

Como parte de lo planteado en esta investigación, se propone que es necesario lograr cambios en la escuela desde el mismo Plan de Estudios. El proyecto educativo de la escuela debe reconocer las experiencias de otras escuelas y otros contextos, debe responder a la pregunta sobre qué escuela tenemos y qué escuela queremos para el futuro. La escuela debe desarrollar proyectos de acogida y protección para la población desplazada y cambiar en alguna medida las prácticas educativas de los maestros. La escuela posibilita nuevas estrategias acordes con los cambios sociales y culturales de los maestros y de las poblaciones que allí acuden. Se debe entonces realizar un diagnóstico de la escuela, definir las carencias, limitaciones y fortalezas de la institución para plantear la posibilidad de un trabajo en equipo concreto y que beneficie a todos. Además, promover la enseñanza participativa y no autoritaria, basada en aprendizajes significativos a partir de los contextos e intereses de los estudiantes, donde se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, donde debe existir un diálogo entre lo administrativo y lo pedagógico. Pensar en últimas la metodología de la enseñanza de la historia, a través de la formulación de problemas y mediante la guía de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué hay guerra en Colombia?

- ¿Qué es el conflicto armado?
- ¿Qué es el desplazamiento?
- ¿Quién es una víctima?
- ¿Qué son los derechos humanos?
- ¿Qué es la historia reciente?

En este sentido, es importante que se logre una interacción con la comunidad, que el grupo de padres conozca los proyectos y se sensibilice frente a las necesidades de la escuela; debe tener un cambio hacia la participación, donde se garanticen los principios de inclusión, protección y afianzamiento de derechos.

La escuela democrática, será espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y se aprende. Se cambia el concepto de enseñar como transmisión de un saber acumulado y el aprender no es ya una recepción pasiva de lo transmitido. El conocimiento debe ser de la comprensión del mundo de los objetos, de la creación de la belleza, la comprensión de lo social y la producción del lenguaje; plantea la relación del conocimiento y el diálogo como posibilidad de conocimiento (Freire, 2005). Es en esta posibilidad de diálogo intergeneracional que se construye conocimiento de la historia y de la experiencia vivida de los abuelos al ser transmitida en la escuela a través del testimonio.

La enseñanza de la historia reciente en la escuela posibilita un espacio de activación, de nuestra memoria. Es urgente que estudiantes, maestros y niños, abuelos y comunidad educativa, conozcamos nuestra realidad, la del conflicto social y armado en Colombia que ha cruzado la vida y el relato de varias generaciones. Planteo como tesis que como maestros nuestro compromiso ético y político es comunicar, contar, activar la enseñanza de la historia reciente en la escuela como un espacio de diálogo de saberes, de construcción de conocimiento y memoria. Es importante incentivar el diálogo entre historia, pedagogía y didáctica, integrándolo al proyecto transversal desarrollado desde mi experiencia durante los últimos años sobre democracia y derechos humanos, haciendo énfasis en los derechos de los niños y los abuelos.

Retomando los planteamientos sobre la didáctica de Fernando Vásquez Rodríguez (2007),

La didáctica es una herramienta con la que cuenta el maestro para acercar al estudiante a un tema determinado pues se sabe que nada se puede aprender de una vez y no siempre de cualquier manera. Este saber didáctico enseña a ordenar este conocimiento de acuerdo al nivel o la etapa de desarrollo. En el caso de esta investigación, niños de ciclo 1 y 2 con edades entre los 7 y 9 años de un sector popular durante los años 2014 y 2015.

Mediante la implementación de esta estrategia, puedo decir que la didáctica me enseña a definir qué herramientas son útiles; en este caso, los relatos de los abuelos como estrategia de contar sus vidas que nos dan cuenta de la historia de algunas regiones donde vivieron el conflicto social y armado. La didáctica como posibilidad es una herramienta con la que cuenta el maestro para tener una orientación pedagógica, guía el proceso sobre cómo llevar al aula estos temas; me brinda además las herramientas para hacer conocer y construir la propuesta de la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado en grado primaria.

El objetivo de construir una propuesta de enseñanza de la historia reciente sobre el conflicto armado colombiano es importante y urgente, debido a que estos temas no se hablan en la escuela, pues desde el Estado, el Ministerio de Educación, y demás entidades responsables, no hay políticas públicas para una pedagogía de la memoria. Una de las razones para que esto suceda es por el miedo que tienen los maestros, porque no hay información, porque existe una actitud de indiferencia ante los problemas del país y por el desconocimiento del tema; incluso porque pensamos que los niños son muy pequeños o no tienen la capacidad de entender este tipo de conflictos.

Sin embargo, es desde la escuela que se tiene que estar reflexionando para así poder abrir el panorama a la comunidad, a los jóvenes, profesionales y maestros, y a las familias, abuelos, padres, etc., porque a todos nos ha tocado el conflicto social. Como sociedad debemos romper los temores de hablar, de expresarnos, de escucharnos sobre todos los relatos que debemos escuchar, para que podamos entendernos mejor como sociedad.

La didáctica nos permitirá entonces acercarnos a estos temas a través de múltiples formas, tal y como lo hemos evidenciado en los seminarios de pedagogía de la memoria, memoria y escuela, narrativas testimoniales, Ley de víctimas, y también desde el potencial creativo de todos los maestros, trabajadores populares, profesores universitarios y mucha gente que está interesada en hablar sobre la memoria en nuestras comunidades. De esta manera es posible cambiar la enseñanza de la historia reciente, si todos nos comprometemos a trabajar sobre lo que tiene que ver con nuestra historia, nuestro pasado reciente, nuestra identidad; para modificar el código ético y que nos comprometamos por la búsqueda de una sociedad en paz.

La paz como derecho de obligatorio cumplimiento, a través del Artículo 22 de la Constitución Política de Colombia, no puede ser abstracta. Según el padre Javier Giraldo la paz tiene como requisito una reforma a la justicia, la paz es justicia en el sentido en que los hombres y mujeres puedan realizarse con dignidad, donde sus aspiraciones sean satisfechas, y donde se garantice la verdad y la libertad personal. Un sentido en el que los hombres sean agentes de su propia historia, para que como docentes seamos garantes de una pedagogía crítica que nos cuestione y que contribuya a una transformación de nosotros como sujetos; es decir, maestros que transformen la escuela y nuestras didácticas y así mismo la sociedad y nuestra cultura.

Por otra parte, la familia como agente social y transmisor de historias y culturas permite dar una versión más cercana sobre la historia, pero se pretende dar una versión no oficial sobre el sentimiento de los abuelos en la época de la violencia y sobre cómo se la cuentan a los niños. Esta metodología nos permitió reconocer en los diferentes relatos, que no hay una sola historia, hay muchas visiones de cómo vivió este hecho cada sujeto, dependiendo de la región en que se encontraba, del partido político al que pertenecía; versiones sobre cómo vivió la violencia de acuerdo a su posición económica, su condición de género y sobre cómo se ubican los relatores dentro de la sociedad. Por este motivo se comprueba que hay otras narrativas de la historia que afectan esa historia oficial, y no solo una narrativa.

Al observar los resultados de esta investigación, podemos replantear y pensar en la lección ética y moral que nos dejó para ubicarnos como sujetos ante un hecho histórico. En concreto, al plantear este tipo de temas se propone un currículo diferente y alternativo, más

cercano a las realidades de los estudiantes y a su problemática actual. En este sentido, se habla de un currículo oculto que reconoce el saber de los diferentes actores sociales de la escuela, principalmente la familia y en este caso de los abuelos.

A partir de este ejercicio se pretende conocer qué es la historia para los niños, preparando un campo para que surjan categorías como *violencia* y *paz* y en donde se sienta y se entienda la necesidad de reconocer la historia transmitida, no por los libros o el maestro, sino por el abuelo, a través de sus historias, canciones, narraciones y cualquier tipo de expresión. .

Susana Sacavino en un artículo sobre Pedagogía de la Memoria y Educación para el Nunca Más. Para la Construcción de la memoria y la Interpretación Didáctica, nos plantea que para educar para el nunca más es necesario una educación en derechos humanos donde se reflexione con sentido histórico que se valore la memoria en vez del olvido, es necesario romper la cultura del silencio y la indiferencia, que entendamos que todos somos iguales sujetos de derechos sociales entender al otro como un ser social ético y político.

Pensar a partir de esta propuesta de formación de sujetos éticos y políticos y de una ciudadanía con memoria, que proponga unos valores, como ese horizonte de sentido para el mundo que compartimos con los demás a través de la convivencia y la cultura y que son la base de nuestro desarrollo individual y social los valores de una sociedad son una propuesta de construcción y de responsabilidad social,

Esta reflexión sobre los valores a partir de una experiencia de crisis en épocas de conflicto armado nos permite conocer esos antivalores que se rechazan como son la indiferencia, el irrespeto a la vida, a los derechos humanos, la intolerancia a otras culturas, religiones, formas de ser y pensar, y nos cuestionan sobre otros valores para una sociedad más justa como son, el derecho a soñar, a la paz, al diálogo. El trabajo desde la pedagogía de la memoria ayuda a construir relaciones éticas que van más allá del diálogo (Mélích y otros, 2001, p.12)

La posibilidad del diálogo de entender y la presencia del otro me permite crecer como individuo como grupo y cultura buscando principios de equidad y justicia para una sociedad en construcción. La ética busca una transformación desde la educación.

Educar en valores desde el diálogo del testimonio es una reflexión de lo que somos desde el escuchar la experiencia y las vivencias de los que nos cuentan esta historia reciente, una educación en valores debe ser reflexiva y dialógica. La reflexión y el diálogo son los pilares en los que se sustenta la educación en valores y derechos humanos. Generar capacidades vinculadas a la educación ética como la empatía, el autoconocimiento, la competencia dialógica, la toma de conciencia, la autorregulación, la comprensión crítica, la autonomía moral, conecta la ética con la vida, con la experiencia vivida. (Merino., 2005) Estas narraciones son posibilidades para que los niños y niñas de ciclo 1y 2 que tienen entre 6 y 9 años, conozcan su país, su territorio y las vidas de sus abuelos, y para que empiecen a configurarse como sujetos sociales y políticos, con derechos y deberes, entre ellos el derecho a conocer su historia. La memoria surge aquí para recordar que estos hechos de conflicto sucedieron durante más de seis décadas en diferentes territorios como Quindío, Boyacá, Valle del Cauca, Tolima, sitios que son lugares de la memoria. Lo que se recuerda está asociado a lugares, hay un vínculo entre el recuerdo y el lugar. La memoria es historia que también es geografía, se recuerda desde los lugares, así mismo hay una memoria personal y una colectiva.

La memoria colectiva es el contexto, la cultura, la configuración de sentido compartido por una generación o por los habitantes de un lugar, o por los que comparten un sentido de grupo o comunidad. En nuestro caso, esta memoria colectiva es la de los campesinos colombianos de diferentes regiones que vivieron el conflicto armado en una situación determinada, definida por el concepto de edad o generación. Por consiguiente, los relatos de memoria colectiva se dan de acuerdo al grupo etario y al sexo, entendemos que es muy diferente el relato de un hombre al de una mujer; cómo sintieron, vivieron e interpretaron el conflicto armado en diferentes épocas. Es muy diferente la mirada de una persona que vivía en el campo o en la ciudad. Lo que se recuerda en una entrevista, cobra sentido en tanto que lo que se recuerda se relaciona con el tiempo social, los lugares, los espacios simbólicos; toda memoria configura la presencia del pasado en el presente, el término asociado a este proceso lo entendemos como presente histórico (Mudrovic, 2000)

Según Adorno (1966), el deber de la escuela es evitar que la inhumanidad se replique, convertir la barbarie en civilización, formar a los niños en ciudadanos, es deber de la escuela cumplir con esta misión.

Así entonces, es determinante que la situación de conflicto social y político en nuestro país y su manifestación en el conflicto armado, como docente me interroga sobre el papel de la escuela y de la pedagogía como escenario de construcción de conocimientos y formación de ciudadanos. Sujetos que tengan una configuración ética y política, que cuestionen con un pensamiento crítico y propositivo sobre la situación actual de nuestro país.

La propuesta de la enseñanza de la historia reciente empieza a proponer diferentes maneras de enseñar historia a través del testimonio. Se tiene en cuenta la experiencia y el conocimiento generacional; se empiezan a cuestionar las prácticas convencionales desde la escuela y se cuestiona desde la pedagogía crítica: ¿qué se enseña, a quién se enseña y para qué? Esta pedagogía de la memoria tiene ante todo un compromiso de formación de sujetos críticos y políticos, y una formación ética que cambie el código de muerte y genocidio por el de un nuevo código ético de respeto a los derechos humanos.

En estos momentos en Colombia se está llevando a cabo otro intento de negociaciones de paz, es urgente trabajar estos temas de historia reciente desde la pedagogía de la memoria, desde las instituciones educativas, ya que estos temas se desconocen, se ignoran o se olvidan. Por lo tanto, es importante hablar con los niños, los estudiantes, abuelos y abuelas sobre nuestra realidad social. Además del deber de aprender del pasado, escuchar las historias y entender las lógicas de la guerra para enseñar, entender y fortalecer nuestra sociedad con argumentos de paz. Debemos buscar un ideal en el que se luche por una cultura del respeto a los derechos humanos, el respeto al otro, al que es diferente a mí y poder entender que la diferencia no debe ser aniquilación, desconocimiento ni desaparición. Debemos entender la tolerancia desde una nueva humanidad, sembrando estos planteamientos en los pequeños, entendiéndolos como sujetos de derechos y deberes para cumplir el sueño de una sociedad mejor.

Esta experiencia sobre los testimonios de los abuelos en el aula ha permitido sensibilizar a los niños de lo que es la historia, ya no es aquella asignatura aburrida ajena a la vida cotidiana sin significados para mi familia. La estrategia implementada ha interesado, motivado y despertado en los niños y niñas que participan, preguntas e inquietudes del por qué pasaron los hechos, sobre el relato de abuelas y abuelos que han aceptado nuestra invitación de compartir en el salón de clase su vida.

Desde que llegan los abuelos, los niños están ansiosos, sienten curiosidad por preguntar y los abuelos se sienten motivados, interesados y valorados, ya que ellos dicen que nunca en las escuelas los habían invitado y menos para relatar sus experiencias sobre el conflicto armado en nuestro país. A partir de este interés mutuo se activan varios sentimientos en los abuelos: la nostalgia, el dolor, el llanto de recordar su familia, su tierra, su niñez y esa mirada del pasado que les interroga por qué vivieron de esa manera.

Así mismo, las mujeres siempre han tenido una actitud más de colaboración hacia estos temas, les ha gustado asistir y llegan cargadas de obleas, dulces y roscones para los niños y niñas que serán su auditorio. En el aula su vida es conversada y los niños hacen luego preguntas y agradecen el hecho de que sus abuelas y abuelos saquen el tiempo para contar la experiencia. Los niños se conmueven al ver las lágrimas, callan, pero al despedirse esta experiencia es atravesada por el afecto, el abrazo, la carta y el beso.

Surgen palabras como: violencia, castigo, familia, campesino, ciudad, maltrato, abandono de los abuelos, machismo, muerte, tierra, narcotráfico, guerrilla, desplazamiento, etc. Son palabras que emergen de los relatos realizados por los abuelos en un ejercicio de socialización sobre la historia reciente, sobre cómo han vivido ellos la época de la violencia. Las diferentes historias hacen alusión a la vida en el campo, donde a muchas familias les tocó abandonar la tierra por las muertes y el miedo a ser asesinados.

En otros momentos, hay alusiones a la violencia familiar, sobre cómo eran los padres con ellos, sobre los castigos en la familia y en la escuela; la violencia que ejercían los maestros sobre los niños; los padres que autorizaban el castigo, el concepto de que la letra con sangre entra. Se hacen referencias a diferentes clases de violencia en la casa, en la

escuela, en los campos, en las ciudades; situaciones como la violencia de género y sobre cómo las mujeres debieron asumir el desplazamiento.

En el marco de las actividades de este trabajo, el día 14 de septiembre se organizó una actividad denominada Rincón de la historia, donde los maestros llevaron a la escuela billetes, ropa, lámparas, instrumentos de la labor agrícola. Diferentes objetos que permitían acercar a los niños a la historia de los objetos y de las cosas para explicarles cómo se vivía y cuáles eran los oficios en el campo.

El afecto y experiencias significativas como la visita de los abuelos a la escuela, permiten al niño acercarse a la pregunta sobre ¿cómo era?, ¿qué era? y ¿para qué sirve?, incentivando la curiosidad que les permite observar, indagar, conocer y aprender sobre la historia y la cultura de nuestros abuelos.

2. Pedagogía de la experiencia en esperanza

La pedagogía de la experiencia es un llamado desde la pedagogía a los seres humanos en condición de desigualdad a seguir luchando, entendiendo que somos diferentes pero iguales en humanidad y con la misma capacidad de aprender y saber. Desde la pedagogía de la memoria, la experiencia es la capacidad de conocer y reconocer las causas y consecuencias de nuestra historia reciente. Hay una vocación del hombre a buscar la igualdad y la esperanza que alimenta la lucha. Para Freire, las personas oprimidas viven situaciones límite que les impide hacer acciones para la igualdad en sus derechos, pero es necesario tener acciones que rompan estas barreras y tomar una acción reflexiva. En una opinión personal, creo que somos los maestros quienes debemos entender esta situación y, a través de la pedagogía crítica, generar actos límite que contribuyan a la alfabetización histórica y política de nuestros niños, jóvenes y ancianos.

Hay una importancia vital del saber socio-cultural de los pueblos. No hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza (Freire, 2005 p 108) este sueño es que la educación se ocupe de formar, de que sea un dispositivo de despertar de conciencias. La comprensión y entendimiento de la historia es una posibilidad de formación de sujetos, que reconoce las subjetividades como aspecto relevante en la educación.

El sueño también es contribuir desde la educación en construir un mundo para un pensamiento crítico donde los sujetos tengan un aprendizaje político, desde lo que nos ha enseñado la historia y para que tengan la posibilidad de decidir sobre su futuro; para entender que la política y las decisiones tienen que ver con el pasado, el presente y el futuro de nuestras sociedades.

Esta propuesta de la pedagogía de la memoria desde la experiencia a la esperanza, pretende que desde la escuela, en todos sus niveles, se forme un ser humano curioso, indagador, con preguntas, que signifique una posibilidad de leer el mundo y leer la palabra (Freire, 2005).

La enseñanza de la historia reciente debe ser una propuesta sistémica sobre los contenidos que enseña el educador crítico. Esta propuesta de encuentro de dos generaciones busca un diálogo pedagógico que comparta la experiencia de los abuelos y vea la esperanza en los niños, que son el cambio para la construcción de un mundo más igualitario.

Paulo Freire nos insiste en la necesidad de la utopía, de la esperanza; la educación debe contribuir a conocer la verdad. La esperanza es una necesidad ontológica, no se trata de educar al pueblo sino educarse con el pueblo, reconocer nuestra historia para aprender a leer el mundo e interpretarlo (Freire, 2005 p.115). La historia es esa herramienta para que los abuelos y los niños entiendan y entendamos que la historia la hacen todas las personas, que esas voces que se escucha en las aulas han sido de los silenciados, de los que nunca han sido escuchados pero que han sufrido las consecuencias del conflicto armado interno.

El *testimonio* es aquí poderoso porque nos permite agenciar, desde la pregunta y el diálogo de saberes, acerca de qué pasó en nuestra familia, en los campos y en los barrios populares. Freire nos habla de la importancia de entender la desesperanza que nos inmoviliza, la falta de estima por nosotros mismos, habla de esa pérdida de identidad. Se debe entonces educar de superar la visión de una realidad ideal, entender y apropiarnos de esas historias individuales que se van tejiendo y van construyendo a su vez memoria colectiva, una memoria que necesita ser transmitida y compartida en los espacios sociales y comunitarios. Freire (2005) da bastante importancia al valor del lenguaje, cuya

interpretación en esta propuesta es la del testimonio como el encuentro a través de la palabra entre generaciones.

Los abuelos y abuelas que cuentan sus experiencias a los niños, les muestran un mundo social y cultural, transmitiendo cómo vivían, se educaban, en qué creían, etc., generan una relación dialéctica entre lenguaje, mundo y pensamiento; que contamos, qué callamos, qué queda en la memoria y qué en el olvido.

Freire entiende la educación como un psicoanálisis histórico, sociocultural y político, donde las sociedades desde la historia intentan entenderse y los sujetos ubicarse y preguntarse por su papel en el mundo. El testimonio aquí es una autobiografía, una fotografía de lo que somos, de esa historia que nos tocó vivir, esa geografía que habitamos, esa cultura y esa religión que practicaban.

Para Freire la posibilidad de conocer la experiencia vivida es conocerla, recogerla para que a partir de ella se empiece a construir. Desde lo personal, el propósito de recoger esa experiencia y esa historia de los abuelos, es una posibilidad de retomarla para entender nuestro pasado reciente y comunicarla a los niños, para construir una historia más cercana, más significativa para los estudiantes.

Para transformar el mundo hace falta comprenderlo y es desde la pedagogía de la memoria, la pedagogía crítica y la enseñanza de la historia reciente que podemos entender este conflicto. Nos liberamos en tanto nos percibimos como seres humanos y la educación como acto de conocimiento nos permite reconocernos como sujetos constructores de historia; escuchar la voz de los vencidos, el pasado de las comunidades y la historia del dolor. La voz de las víctimas se debe reconocer como colectividad que lucha por los derechos humanos. Se reivindica desde las víctimas la verdad, saber qué pasó con sus seres queridos, justicia, juicio y castigo a los responsables. La memoria permite la reivindicación de la vida a través del testimonio y el trabajo de la memoria se sensibiliza ante el dolor y el conflicto que han vivido distintas generaciones.

Comprender la memoria de los vencidos es una fuente de aprendizaje social para leer el libro de la vida, leer lo que nunca fue escrito. Se dice que memoria y justicia son sinónimos, lo mismo que olvido e injusticia. Memoria e historia constituyen dos miradas

nuevas de la historia y la relación que busca la experiencia temporal para entender el pasado reciente de sociedades en conflicto. Para Paul Ricoeur esta perspectiva da la imposibilidad práctica de una neutralidad ética, el maestro y el investigador al trabajar estos temas debe tener un posicionamiento ético y político.

La educación y la enseñanza del pasado reciente son un espacio para la socialización de las memorias. En la escuela, la enseñanza de la historia reciente se debe enfocar desde el constructivismo que privilegia el consenso y con el fin de que recoja inquietudes éticas y políticas argumentadas por los niños. Se debe promover en todos los niveles que el estudiante investigue y tenga un espíritu crítico para el estudio del pasado reciente, acudiendo al testimonio, a la historia oral y las historias de vida. El testimonio constituye la estructura fundamental de transición entre la memoria y la historia. El recuerdo es una práctica socialmente permanente, la memoria es conocimiento inseparable de los juicios de valor, por lo tanto, la memoria es conocimiento orientado a intervenir el presente, está relacionado con la vida cotidiana y aplicada a resolver problemas para entender el pasado. La memoria colectiva son los recuerdos pasados compartidos por un grupo, una generación, por individuos que comparten una cultura común, unidos a unos valores compartidos en una cultura, un tiempo y espacio determinado.

Los niños y niñas están en una sociedad que no les garantiza su desarrollo personal y social, la pobreza la crisis social ha vulnerado los derechos de los menores de 18 años, son los que padecen las consecuencias del conflicto, desplazamiento, pobreza, exclusión,

Como el conflicto armado ha afectado a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje, porque trabajar los temas de pedagogía y memoria con, los niños, reflexionar sobre los derechos que se han vulnerado como la situación de las familias, el desplazamiento la pobreza ha afectado el desarrollo nutricional, físico y psicológico, afectivo de los niños. La sociedad debe garantizar el restablecimiento de derechos a los niños y niñas que han sido víctimas con sus familias de las consecuencias del conflicto armado. Huellas del conflicto en primera infancia (Save the Children Canadá; Organización de Estados Iberoamericanos, 2009)

Las huellas del conflicto quedan marcadas en los niños en sus primeros años. Aspectos como el desplazamiento, la pérdida de los padres, la vulneración de derechos como la educación, el derecho a tener una escuela, a sus amigos, a poder jugar y gozar plenamente de la infancia, impiden el acceso oportuno a los elementos de su desarrollo normal; además, quienes han sufrido estos hechos de cerca, han conocido la guerra a través de los medios de comunicación, un lugar donde hay miedo y desesperanza en el futuro, donde sienten que la violencia es un medio para resolver las diferencias.

Cuando las personas han sido víctimas del desplazamiento forzado, existe un desarraigo de su territorio, de su familia, y un contexto sociocultural perjudicial que hace que el niño rompa su identidad social y cultura sobre su territorio. Los efectos de la guerra en la niñez han sido evidentes en las generaciones de los abuelos y como aprendizaje se debe promover la construcción de una sociedad civilizada. La guerra afecta directamente a los pobres históricos, a los indígenas, afrocolombianos y a población marginal y desplazada.

2.1. El contexto de la guerra

La violencia en Colombia obedece a fenómenos estructurales de nuestra sociedad, basados en la inequidad, la distribución de la tierra, entre otros, a un Estado que ha privilegiado los intereses de las clases altas y medias y que ha desconocido las necesidades de las mayorías de pobres de nuestro país. Hay una violencia estructural, una violencia económica, social, sociocultural y sobre los territorios. Todas estas formas se ven reforzadas por una cultura de la violencia que se gesta y se evidencia en la familia, en la escuela y los medios de comunicación como agentes socializadores.

La caracterización de la infancia como un grupo sociocultural específico ha superado el concepto de las etapas evolutivas, no como una fase preparatoria o marginal, sino como un componente de la estructura de la sociedad. El crecimiento y desarrollo son producto de una sucesión de experiencias biológicas, afectivas, psicológicas y culturales. Por lo tanto, la sociedad debe garantizar a este grupo, un espacio de desarrollo en la familia y en la escuela, en espacios donde sean atendidos, protegidos y queridos, reconocidos como actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus vidas. La sociedad

debe garantizar un ambiente que le permita crecer física y emocionalmente estables y capaces de aprender

Como estudiante del conflicto y de la violencia política y social –conflicto en el cual he nacido y he vivido-, y desde la reflexión que han generado los seminarios de pedagogía de la memoria, la enseñanza de la historia reciente y el proyecto de investigación sobre cómo se narra el conflicto entre generaciones, hemos abordado diferentes textos. Los testimonios y nuestros propios relatos de cómo hemos vivido en este país por más de 60 años en un conflicto interno en el que se evidencia que todos somos víctimas, son parte también de esta reflexión.

Todos hemos sido víctimas por vivir en un país en guerra, por no poder tener nuestros derechos y al reclamarlos sufrir discriminación, persecución; por presenciar la guerra y quedar inermes ante la barbarie de los criminales. Ver frustrados mis ideales políticos y de país porque con el voto no se ha podido cambiar esta sociedad desigual, porque nos han asesinado candidatos políticos, amigos, estudiantes, maestros, defensores de derechos humanos, campesinos, indígenas, jóvenes, gente muy valiosa que por pensar diferente y actuar en concordancia han sido eliminados por un estado cómplice de asesinatos, masacres, desplazamientos. Debemos entender que, aunque vivamos en la ciudad, sí hemos sido víctimas, porque nuestros padres se desplazaron de sus regiones de origen por falta de oportunidades, por huir de la violencia y tratar de brindar a los hijos mejores oportunidades; porque hemos tenido miedo de movilizarnos, de expresarnos, de pensar que les puede pasar algo a nuestros familiares.

Es así como se plantea en este momento histórico la posibilidad de un proceso de paz para considerar los derechos de las víctimas e indagar desde la ley cómo se define y cuáles son las posibilidades de reparación y justicia.

Las escuelas territorios de paz. (al, 2012) Se propone una escuela acogedora, donde maestros y padres de familia, estudiantes se sientan valorados, escuchados. La familia y la escuela deben ser promotoras y espacios de construcción de paz, se debe fortalecer las escuelas emancipadoras, creando espacios de restauración, de libertades, de romper los miedos y los silencios que ha dejado el conflicto en la vida de las comunidades.

Se propone también una escuela crítica que forme a niños y niñas en la potencialidad de escuchar al otro, de hablar participar entender la historia para apoyar la formación como sujetos éticos políticos que aprendan de ese pasado de dolor. Que los niños y niñas entiendan que somos hijos de alguien, somos ciudadanos, colombianos, somos parte de una comunidad, de una tradición.

Invitar al diálogo interdisciplinario, intergeneracional entre la diversidad de culturas las diferentes personas y familias de las regiones que conforman nuestro país. Esta escuela de paz debe contribuir a una cultura de paz en contraposición con la cultura de la violencia.

La narrativa propuesta desde el diálogo intergeneracional es fuente de indagación y comprensión de lo que han vivido los abuelos y abuelas estos testimonios se examinan y se comprenden como historias individuales y colectivas, que tienen una función histórica y exponen una responsabilidad pedagógica transmitida en el aula, pues nos revela aspectos de la historia reciente. Esta responsabilidad es la transmisión de la tradición, la cultura de una comunidad.

La importancia de narrar el mal en los infantes la historia del dolor. Al no narrar no contarle a los niños lo sucedido se invisibiliza, lo sucedido se inhabilita la exigencia del cumplimiento de derechos y se facilita la impunidad.

Al, comunicarles transmitirles estos testimonios se está empezando a hablar de moral de ética aprendizajes humanistas que son tan importantes para la formación ciudadana, el testimonio es una fuente de aprendizaje de lo que significa vivir en sociedad, las experiencias narradas SON PORTADORAS DE IDENTIDAD SOCIAL, CULTURAL Y COLECTIVA.

Este aprendizaje acerca de vivir con los otros tiene una función ética y política, otorgando sentido moral y político a la experiencia humana y cultural.

Narrar es contar con fue la vida y permite a los niños ser testigos de ese relato, se aprenden las virtudes, los principios morales se comunica la tradición lo nuevo con lo que ha sucedido. Esta pedagogía de la esperanza se debe fortalecer en las nuevas escuelas para la paz y la convivencia, donde se cambie la mentalidad de exclusión, busquemos una escuela

incluyente, tolerante, donde los maestros trabajen con currículos en contexto conociendo y caracterizando a los estudiantes y sus familias .una escuela que promueva el dialogo , Que acoja.

Escuelas que promuevan la formación ética y ciudadana, que promueva la pedagogía de la esperanza, donde exista un reconocimiento del otro se fortalezca la construcción de conocimiento, el dialogo de saberes, fomente los valores de cooperación solidaridad, con maestros Sensibles al dolor y capaces de negociar, conciliar, escuchar la voz de los estudiantes, abierta a la comunidad.

Esta escuela para la paz debe tener un modelo socio crítico que parta de un maestro que investigue, que se comprometa con los valores de la paz, y le de gran importancia al trabajo con proyectos extra escolares.

Esta escuela territorio de paz debe educar en contexto para transformar, con nuevas metodologías y maneras de relacionarse y vivir en la escuela, donde los saberes de la comunidad sean valorados.

Esta propuesta promueve la pedagogía de la memoria, promueve el álbum de la memoria donde se reivindican las huellas de la historia de las comunidades, la recuperación de la memoria que permita la creación de un manual de acuerdos un nuevo código ético, un marco de valores que promueva la solidaridad, la cooperación la justicia, la responsabilidad, etc.

Esta escuela como territorio de paz debe educar en la formación de subjetividades políticas que reconozcan sus contextos, apoyar la formación de seres capaces de transformar el individualismo, sensibilizar frente a la historia del dolor para tener la capacidad de sentir con otros, reconocer la alteridad entendida como la capacidad de apertura al otro.

La escuela como territorio de paz. Construcción social del niño y de la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Sara Victoria Alvarado...et al CLACSO 2012 Buenos Aires.

3. Propuesta didáctica para la enseñanza de la historia reciente para ciclo 1 y 2.

La educación desde la propuesta de la pedagogía de la memoria debe posibilitar la construcción permanente de saberes desde la historia reciente, se trata de unir puentes entre el pasado y el presente al hablar de memoria. Es necesario, que desde la escuela se reflexione sobre el porqué de nuestra historia, de nuestro presente y la búsqueda de un futuro como sociedad, revelar con los alumnos las complejidades del mundo en que se encuentran y sembrar la inquietud de aprender y conocer por sí mismo. En la presente propuesta se plantea la necesidad e importancia del relato en la enseñanza de la historia. Cuyos objetivos son:

- Construir una propuesta para la enseñanza de la historia reciente del conflicto armado colombiano para el ciclo 1 y 2 de básica primaria desde la pedagogía de la memoria y la narrativa testimonial.

Es necesario enseñar la historia del dolor, lo que fue el Holocausto, lo que ha pasado en nuestro país con el conflicto armado, transmitir este conocimiento a una nueva generación y construir una reflexión sobre las víctimas. Además, es importante enseñar sobre el contexto. Al mostrar los desastres de la guerra se genera una posibilidad para hablar de dilemas morales que se presentan, esto puede ayudar a formar una opinión acerca de las decisiones de las personas en tiempos de guerra, y en medio de estos diálogos, se puede conversar con los alumnos sobre los prejuicios, la discriminación, la falta de derechos humanos, por ejemplo, el derecho a la tierra de la que fueron desplazados millones de campesinos.

3.1. Desarrollo de la propuesta



La propuesta inicia su implementación el día 10 de febrero del 2015, por medio del proyecto de aula sobre historia reciente. El

Proyecto de aula es una metodología y una estrategia pedagógica que centra su atención en el aprendizaje significativo desde centros de interés, que surgen en su mayoría de los mismos niños, aunque en ocasiones, el docente a cargo propone los temas y los niños escogen por consenso uno de ellos. La esencia del trabajo por proyectos es buscar que el tema de interés de los alumnos transversalice las asignaturas y áreas del conocimiento para que los temas no se queden por separado, si no que tengan una aplicación y una función en la vida cotidiana.

El trabajo por proyecto también permite a los estudiantes construir su conocimiento a partir de cuestionamientos, preguntas e hipótesis surgidas a lo largo del proceso, donde por medio de consultas e investigaciones se buscan las causas de estas inquietudes y entre todos se llega a una respuesta.

La evaluación por medio de esta metodología es más de carácter cualitativo que cuantitativo, ya que esta se piensa desde un sujeto con habilidades y destrezas que aprende lo mismo que sus pares pero a unos a ritmos diferentes, el aprendizaje se medía desde las habilidades del estudiante para que este aplique los saberes adquiridos en un momento determinado de la vida, y no se limite únicamente a mecanizar y memorizar los conocimientos.

El docente en el trabajo por proyecto juega un papel diferente al concebido en las tradiciones pedagógicas tradicionales, pasa de ser el ‘ser supremo’ del aula, que tiene todos los conocimientos y se limita a transmitirlos, a ser un sujeto activo y mediador entre el conocimiento y los estudiantes, se convierte en un ser que no solo enseña sino que aprende de sus estudiantes, y así como él da una apreciación calificativa a los procesos de sus alumnos, también permite que de forma oral o escrita, sus estudiantes evalúen su proceso con el fin de conocer si su práctica está teniendo un impacto positivo en sus alumnos, y replantear los cambios pertinentes.

Después de una breve contextualización sobre el trabajo por Proyecto de Aula, continuamos con el desarrollo de la propuesta. A partir de una lluvia de ideas empezamos a definir la palabra ‘historia’, como lo que nos habla del pasado, como un relato de algo que ha sucedido. Se plantea que hay diferentes clases de historia, diferentes maneras de contar;

como la historia oral, que es aquella que se cuenta, se narra. También está la Historia Escrita, que la encontramos en los libros y documentos. La historia de los objetos, la que investigan los arqueólogos para saber cómo eran las culturas esta manera de contar la historia la encontramos en los museos.

Para entender estas diferentes maneras de hacer la historia, se acude a diferentes actividades. Una de ellas se realiza desde la historia familiar, pues por medio de ella es posible enseñar historia reciente, y hacer alusión a sitios y lugares de la memoria. El álbum familiar y la fotografía abren la posibilidad de conocer y relatar la historia familiar, e indagar sobre cómo está compuesta la familia, quienes son sus miembros, de que departamento eran, dónde viven ahora, cómo era su trabajo, qué cambios ha tenido la familia, si han sufrido por el conflicto armado, y cómo esto los afectó.



Otra actividad propuesta es traer un objeto antiguo que nos evoque la memoria y hablar sobre él.

Los niños trajeron fotografías, zapaticos, juguetes, vestidos, billetes, imágenes religiosas, y muchos objetos que les permiten comprender que estamos rodeados de historia, nuestro mundo es producto de ese legado de lo que otras generaciones han construido. Lo bueno y lo malo.



¿Qué aprendimos con los objetos? aprendimos a ver las cosas valiosas de los demás, que tienen un valor, un recuerdo que está unido al sentimiento porque es la familia, bisabuelos, abuelos, padres. Estos objetos son valiosos y deben ser protegidos y amarlos.

“Con este cofrecito siempre voy a imaginar a mi abuelita” -Paula Daniela 8 años.-

Esta actividad permitió socializar los diferentes objetos y ver la importancia que puede tener cada uno de ellos dentro de un hogar, y saber que a partir de un objeto, se pueden recordar miles de anécdotas que enriquecen la reconstrucción del pasado familiar. Durante la actividad se les habló a los niños sobre la historia, que habla del presente, de lo que pasa actualmente, pero que tiene una explicación en el pasado.

3.1. La voz de los niños.

“Aprendimos mucho con los trabajos en grupo, aprendimos a compartir que todos nos ayudábamos” fue divertido, aprendimos muchas cosas.

“Que las cosas se pueden aprender en grupo”.

“Es divertido aprender con mis amigos, aprendí a trabajar en grupo”.

Al trabajar en grupo y entender nuestro pasado estamos posibilitando la formación de una ciudadanía memorial, crítica y sensible en la escuela se puede entender y enseñar a compartir a través del sentimiento del trabajo con los amigos el compartir, ser sensibles frente al dolor del otro, aprender a escuchar el relato del otro diferente a mí.

3.2.1. Reunión de Padres de Familia.

En reunión de padres de familia se informó sobre el proyecto de aula y sobre la enseñanza de la historia reciente, se les explicó a los padres de la importancia de que los

niños se acerquen a la historia reciente de Colombia del conflicto armado interno, entender por qué hay conflicto, cuales son las causas, las consecuencias, y las posibilidades de conseguir la paz con las negociaciones de la Habana. Los padres de familia escuchan no participan, estos temas los desconocen, guardan silencio por temor o indiferencia. Se evidencia que es necesario además un trabajo de sensibilización con las familias de los estudiantes

Una abuela pregunta, ¿y a qué hora se va a dictar ética y religión? Yo le comento que uno de los objetivos de este proyecto es que con los niños reflexionemos sobre lo que sucede en nuestra sociedad, que nos miremos, y entendamos que la religión se ve reflejada desde la vida misma.

Un claro ejemplo es el mandamiento del ‘no mataras’, luchar por el derecho a la vida, de que la guerra no es buena, de entender a nuestros semejantes, conocerlos y aceptar que somos diferentes, que la ética y la religión no son una materia, un cuaderno sino es algo que está conectado con la vida misma y con lo que se vive a diario en la escuela, en la familia.

Continúo explicando que la historia oral es una posibilidad para que los niños y niñas conozcan el pasado. Invito a los abuelos y abuelas a participar activamente en este proyecto participando en el aula con sus relatos sobre su vida, es así como motivo y comprometo a varias abuelas y dos abuelos para asistir a clase de historia reciente con su relato.

La didáctica propuesta es desde el testimonio de los abuelos, que tiene un significado de sensibilizar a los niños y niñas a través de lo que cuentan, cómo fue su vida, cómo fue el conflicto armado interno y como este afecto sus vidas. Esta propuesta de enseñanza parte de reconocer el saber de los abuelos, la experiencia de vida activando la curiosidad, la pregunta y las respuestas. Entender que la historia es una construcción social, que el saber escolar es el intercambio entre la curiosidad del estudiante, la experiencia, el relato y la reflexión desde el saber del maestro que aporta y precisa desde el conocimiento académico. Esta historia se da desde los aprendizajes significativos, se enseña desde el contexto, de lo que está pasando en nuestras vidas, de problemáticas que tocan nuestras vidas, familias y comunidades.

Los niños aprenden a escuchar, desde la curiosidad preguntan y sacan sus conclusiones.

Se busca la motivación a conocer e investigar que paso, y una discusión sobre temas éticos que es lo bueno y lo malo, que son los derechos humanos, porque pasa esto. Y se busca una transformación desde el pensamiento de los niños. El testimonio de La visita al aula de los abuelos, el encuentro entre los niños y los abuelos es una POSIBILIDAD desde la palabra de contar su vida y de escuchar, estas historias algunas llenas de dolor y lágrimas nos conmueven y generan en los niños sentimientos de, afecto, solidaridad activan la pregunta la curiosidad. El deseo de saber de por qué sucedieron estos hechos. Graban algunos relatos toman fotos, los abrazan, realizan cartas de agradecimiento por la visita y el tiempo dedicado para compartir y aprender.

Los abuelos y sus testimonios en el aula son una posibilidad didáctica de la enseñanza de la historia reciente para que los niños conozcan su pasado, las consecuencias de la guerra, la necesidad de que una sociedad garantice a sus ciudadanos los derechos humanos inclusive el derecho a soñar una sociedad diferente, equitativa incluyente, responsable que le brinde a los niños la posibilidad de ser sujetos críticos, participantes, memoriales y solidarios. Reconocer en el abuelo una posibilidad para que el estudiante conozca hechos de un pasado reciente como es la violencia. Al ubicarnos o narrar una historia específica dejó una lección cómo me ubico ética y moralmente ante un hecho histórico. Surge la pregunta

Hay un cambio en las didácticas porque se privilegia el diálogo de saberes, que saben los niños, el maestro y el estudiante. Circula ese saber escolar y se investiga en el aula. Además del testimonio se ha trabajado con películas que nos muestran diferentes realidades de la guerra, como es El niño del pijama a rayas que nos hace reflexionar sobre los niños y la guerra y como esta afecta su infancia y su derecho a vivir en paz.

La vida es bella. Como una familia es separada y destruida por la guerra y el antisemitismo.

Los colores de la montaña ya en nuestra realidad, el conflicto colombiano en el campo como una familia es obligada al desplazamiento forzado y los niños son víctimas de la guerra perdiendo su familia, su escuela, y sus amigos. Estas temáticas se tratan después de ver la película y se escucha y comparte las emociones y los sentimientos que despiertan estos filmes.

Otra estrategia implementada en el transcurso de esta experiencia es la reflexión sobre los derechos humanos. Los derechos de los niños, a una escuela, a una educación a jugar tener una tranquilidad para estudiar y ser felices se hace una reflexión desde las aulas, en los espacios de encuentro como son las formaciones, izadas de bandera, celebración del día del niño, entrega de boletines, día del abuelo y jornadas de sensibilización sobre la paz.

Las canciones de música colombiana acercan a los niños a la expresión de sentimientos como son las canciones de A QUIEN ENGAÑAS ABUELO, LAS ACACIAS, HABLANDO CON EL ABUELO. Se ha explicado el sentido de la letra, los niños, las copian y las cantan. Los poemas y trabajos de los niños sobre los derechos de los abuelos y la tercera edad.

El dibujo es otra posibilidad de expresión donde los niños y niñas manifiestan sus sentimientos. Acompañados de estos encuentros se han trabajado diferentes recursos como el cine, se han visto varias películas con los estudiantes como los colores de la montaña, el niño de la piyama a rayas, se ha trabajado una cartilla sobre historia reciente en el que se ha trabajado sobre las causas del conflicto armado, la desigualdad social, los derechos de los niños, de las niñas, de los abuelos, el derecho a la paz, encuentro con los abuelos como el DIA DEL ABUELO, que se ha institucionalizado como celebración en la institución como un reconocimiento de la comunidad educativa a la labor educativa y de acompañamiento de los abuelos con los niños más pequeños.

Se llevarán a cabo varias conversaciones con abuelas, abuelos, hijos y nietos familias tratando de que existan versiones tanto de hombres como mujeres sobre la historia reciente del conflicto armado en Colombia, creo que el grupo seleccionado es representativo ya que el proyecto se realizara en una población de 38 estudiantes del grado 201 del colegio INEM SANTIAGO PEREZ de la localidad de Tunjuelito.

Este trabajo se ha venido relacionando con el proyecto de derechos humanos y democracia que he desarrollado en el colegio en los últimos 2 años.

A través de la enseñanza, aprendizaje del tema de los derechos humanos, desde el reconocimiento de los derechos de los niños en la escuela, la sensibilización sobre los

derechos de los abuelos de la tercera edad, el derecho a la educación, los derechos de las mujeres el derecho a la paz.

Con diferentes actividades como el día del abuelo, la implementación del proyecto de aula sobre la enseñanza de la historia reciente, el cine como dispositivo de memoria, se observará tomará notas en diario de campo se usará grabadora, fotografías, videos, para recuperar estas memorias. A Los niños del grado segundo he venido trabajándoles el tema de la enseñanza y con la historia de los abuelos a través del día del abuelo, encuentros, entrevistas cine club.

Compartir con ellos diferentes textos literarios que nos narren el conflicto armado en Colombia y adaptarlos a las edades y contextos de los estudiantes. Haciendo el relato de la historia de manera corta, presentando las diapositivas, fotografías. Respondiendo preguntas que hacían los niños, después se realizó una línea de tiempo y explicar apartes de la historia de Colombia como la masacre de las bananeras en forma oral y complementar con un video llamado la flota nautas, después los niños realizaron dibujos y socializamos los trabajos.

Desde septiembre 11 se propone la temática a los niños y se empiezan a leer relatos sobre los abuelos y la violencia.

Otras actividades como la música, entender las canciones de nuestros ancestros.

Elaboración de libros, análisis de fotografías el álbum familiar, realización de poemas, obras de teatro, títeres.

Tomamos como ejemplo esta canción.



¿A QUIÉN ENGAÑAS? ABUELO

A quien engañas abuelo, yo sé que tú estás
llorando
Ende que taita y que mama, arriba tan
descansando
Nunca me dijiste como, tampoco me has dicho
cuando
Pero en el cerro hay dos cruces que te lo están
recordando (Bis)
Bajo la cabeza el viejo y acariciando al muchacho
Dices tienes razón hijo, el odio todo ha cambiado
Los piones se fueron lejos, el surco está
abandonado

A mí ya me faltan fuerzas, me pesa tanto el arado
Y tú eres tan solo un niño pa' sacar arriba el
rancho
Me dice Chucho el arriero, el que vive en los
cañales
Que a unos los matan por godos, a otro por
liberales
Pero eso que importa abuelo, entonces que es lo
que vale
Mis taitas eran tan buenos, a nadie le hicieron
males
Solo una cosa comprendo que ante Dios somos
iguales (Bis)...

... Aparecen en elecciones unos que
llaman caudillos
Que andan prometiendo escuelas y
puentes donde no hay ríos
Y al alma del campesino llega el color
partido
Entonces aprende a odiar hasta quien
fue su buen vecino
Todo por esos malditos politiqueros de
oficio (Bis)
Ahora te comprendo abuelo, por Dios
no sigas llorando

Los niños ensayan esta canción con la maestra para la presentación, se visten

de abuelos, y preguntan por algunos términos, como surco, arado, la maestra explica que es una canción triste porque habla de la violencia, el odio y el desplazamiento.

Los poemas como posibilidad de sensibilizar.

POEMA A LA ABUELA.

Cuando cantas abuela
Es como si tú voz
Trepas a las estrellas.
Cuando ríes abuela
Tu alegría en mis ojos
Chispeantes se reflejan
Cuando cantas abuela
Esas historias viejas
Parecen siempre nuevas
Y si estas triste abuela
Yo me imagino un mundo
Sin pájaros ni estrellas
Por tus cantos tus cuentos
Tus risas y tus tristezas
Te quiero tanto, abuela.
Autora: Nora Castellanos.

Análisis sobre los testimonios de las abuelas.

Poema "Palabras" - Graciela Bloch.

Palabras de amor
Palabras de colores
Para pintar una flor
Palabras de cariño palabras
abrazadas
Para mecer a un niño
Palabras para ver el cielo
Palabras cálidas para romper el
hielo
Palabras de bienvenida palabras
grandes
Para honrar la vida.

Estos poemas se han trabajado con los estudiantes y se realizaron tarjetas para entregar el día del abuelo. Esta propuesta educa desde la sensibilidad, el poema, el canto el abrazo, la expresión de nuestros sentimientos de dolor, compasión solidaridad y esperanza.

¿Qué pasaría si a los niños, los colombianos pensarán más en lo que están viviendo, en lo que están comiendo? ¿Habría más conciencia de lo que uno tiene? ¿Tendrían un pensamiento diferente de lo que uno tiene en Colombia?

3.2.2. Cine foro “Los colores de la montaña”

Después de proyectada la película, las abuelas que asistieron opinan sobre la película.

—Esto es en Antioquia.

—Yo como la viví eso es real.

—Yo soy del Quindío, a nosotros nos tocó así volarnos dejar todo yo estaba estudiando yo tenía 10 años estaba estudiando.

—A mí me recuerda el campo, la tierra de nosotros yo soy de Cáqueza, ahora eso es tranquilo.

—En la película Todos eran víctimas de la violencia. Los niños la escuela, la profesora.

Por medio de estas actividades, es importante enseñarle estos temas, toca enseñarles la vida del campo, lo que uno vivió, que esto no fue un juego que esto es real. La escuela debe ser con comida se merecen la paz. A estar tranquilos

Es muy importante conocer como estamos como podemos proponer soluciones y cuáles son las responsabilidades. Como papas como docentes prevenir la guerra.

No es justo que en Colombia se siga repitiendo esto, es duro llegar a una ciudad a unas dinámicas distintas, que desde nuestros hogares podemos cambiar, la paz empieza desde el hogar generar dinámicas de paz.

Este es el tema de mi estudio estoy tratando de investigar sobre el conflicto.

Los niños son víctimas de la guerra, todos hemos sido generación de la violencia, ojala los hijos de ellos sean generación de paz. Pensar que va a ser de nuestro país No mataras al diferente, al negro, al guerrillero, al del ejército.

Yo si quise que mis hijos fueran más adelante, siempre me he preocupado por el estudio porque sin estudio no se es nada. Ella, la abuela a los 17 años también tuvo su hijo, por el afán de salir de esa pobreza creemos que tener un esposo nos va a solucionar la vida. Escucho de la gente que sacan de los pueblos

Uno ve en el semáforo al niño o llegan acá, esas personas tienen que sufrir porque nos tienen que meter, y si llegan a su casa usted va a proteger su familia-

La gente no cumple, Yo entendí sobre la violencia que debemos respetar a los niños y jóvenes, que no maltraten a los hombres y las mujeres.

Dicen que los abuelos son muy importantes y cariñosos.

Trabajos de los niños.

Doña Carmen, abuela de Camila, nos dio un consejo que estudiáramos, porque el estudio es para salir adelante,

“Y aprendí que hay mucha violencia que le pegan mucho a los niños, y niñas por eso hay violencia, matan a los animales, a las personas sufren, yo quiero que no haya violencia que haya paz. Que mi abuela tenía muchos hermanos, ella es de Boyacá, le toco venirse del campo. En Colombia hay mucha guerra, la película fue muy triste porque los colombianos no pueden vivir en paz y desplazan a los colombianos, me sentí muy triste, vivir en paz. A la profe la amenazaron la escuela la dejaron abandonando les toco irse para la ciudad, la guerra no solicitan mi abuelita sufrió mucho cuando era pequeña”.

Como estudiante del conflicto y de la violencia política y social en el cual he nacido y he vivido, y desde la reflexión que ha generado los seminarios de pedagogía de la memoria, la enseñanza de la historia reciente, y el proyecto de investigación sobre cómo se narra el conflicto entre generaciones, hemos abordado diferentes acercamientos desde los textos, los testimonios y nuestros propios relatos de cómo hemos vivido en este país por más de 60

años en un conflicto interno en el que todos somos víctimas; víctimas por vivir en un país en guerra, por no poder tener nuestros derechos y al reclamarlos sufrir discriminación, persecución, por presenciar la guerra y quedar inermes ante la barbarie de los criminales, ver frustrados mis ideales políticos y de país porque con el voto no se ha podido cambiar esta sociedad desigual, porque nos han asesinado candidatos políticos, amigos, estudiantes, maestros, defensores de derechos humanos campesinos, indígenas, jóvenes, gente muy valiosa que por pensar diferente y actuar en concordancia han sido eliminados por un estado cómplice de asesinatos, masacres, desplazamientos. Y entender que aunque vivamos en la ciudad, si hemos sido víctimas, porque nuestros padres se desplazaron de sus regiones de origen por falta de oportunidades, por huir de la violencia y tratar de brindar a los hijos mejores oportunidades, porque hemos tenido miedo, de movilizarnos, de expresarnos de pensar que le puede pasar algo a nuestros familiares. Es así como se plantea en este momento histórico de la posibilidad de un proceso de paz, de considerar los derechos de las víctimas, e indagar desde la ley como se define y cuáles son las posibilidades de reparación y justicia.

3.2.3. Elaboración de una cartilla sobre historia reciente.

A partir de la comisión histórica sobre el entendimiento del conflicto armado, elaboro una cartilla sobre el comisionado Jairo Estrada. Que explica las causas del conflicto



armado, se adapta el relato de una manera sencilla que se traduce al lenguaje sencillo de los niños.

Esta cartilla se divide en los temas: ¿qué pasa con Colombia?, ¿porque hay conflicto armado interno?, ¿quiénes son las víctimas?, ¿cómo se alcanza la paz?

Se elabora el libro y se trabaja con los niños durante el segundo semestre del 2015.

Se explica cada tema, los niños preguntan diferentes términos, como que es

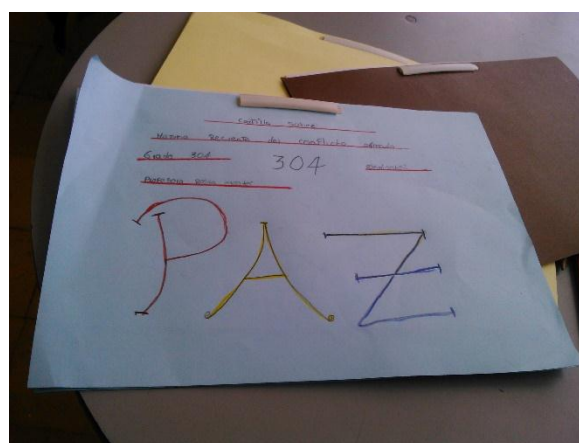
terrateniendo, que es conflicto, quienes son los paramilitares.

Colorean, escriben, dialogan y sacan sus conclusiones. Con esta cartilla se acerca a los niños al pasado reciente de nuestro país, se asume, lee y explica en diferentes sesiones de clase. El porqué de la guerra, cuáles han sido las consecuencias para las familias, que piensan de la paz, de los problemas de la tierra, de los derechos humanos y su no cumplimiento en nuestro país. Todo esto lleva a la reflexión de la necesidad de la paz y que cambien las cosas para que no exista repetición.

Cambio de metodologías en la escuela:

Se propone desde el constructivismo que propone un papel activo del estudiante, donde se trabaja a partir de proyectos de aula temas significativos desde el interés de los estudiantes.

Este cambio es el trabajo propuesto por proyectos de aula, en el que se establece unos objetivos, un plan de acción, unas didácticas y una evaluación del trabajo.



Evaluando esta metodología de proyecto de aula, los niños manifiestan que les gusta porque han aprendido con la visita de los abuelos, con las diferentes actividades realizadas, donde participan activamente, escribiendo, pintando, preguntando.

Al escuchar el relato se activa la capacidad de escucha se preparan los sentidos para asumir esa responsabilidad (Elsa Blair, Reyes Mate).

Se ha preparado a los niños para recibir los testimonios de los abuelos y abuelas, se ha hecho propicio en el aula y en los espacios culturales como los lugares de la memoria. Porque el aula es un espacio de memoria. Escuchamos memoria experiencial, se activa la memoria simbólica cuyo objetivo es la lección se posibilita el relato como categoría didáctica. (Mélích J. C., 2001) A partir de las lecciones hay un cambio imperativo pedagógico, hay elementos de humanización, en la escuela se generan cambios, se activan

elementos de solidaridad., como se cambia la indiferencia, como se activa una responsabilidad. Desde el relato mismo se propone un discurso de resistencia, comprendiendo que la guerra no es buena para nadie, que todos tenemos los mismos derechos y acoger al otro que ha sido víctima. Se ha posibilitado la subjetividad del estudiante, cuáles han sido las actividades en relación con el momento del testimonio como ha sido el momento de la narración.

Día del abuelo: Porque el día del abuelo es el momento de escuchar.

Analizar que imperativos pedagógicos nos deja la enseñanza de la historia. El uso del poder, así como el miedo y el silencio, como se ha naturalizado la violencia. El conformismo, la esperanza, la desesperanza, la impunidad. Nuestra fuerza es la pedagogía de la memoria que nos propone acoger la voz de los silenciados. Esta propuesta propone escuchar al abuelo, al testigo del hecho que llega a la escuela y comparte sus vivencias, deja un mensaje para las nuevas generaciones, la memoria histórica se enseña de esta manera a partir de la persona que ha tenido la experiencia. Para que sean pedagógicos estos relatos, nos deben servir para que escuchemos con responsabilidad, y le demos un lugar simbólico conociendo, aprendiendo y enseñando. Se desea que haya un compromiso ético, político, saber del dolor, aprender del dolor para un horizonte del nunca más.

Graciela Rubio en su tesis doctoral sobre memoria y pasado reciente en la experiencia chilena, hacia una pedagogía de la memoria nos plantea desde su estudio cómo acoger al otro, entenderlo, trabajar el tema de la alteridad. Como reconocer esa la historia de dolor entender la compasión y la responsabilidad ética y política que se debe asumir

Se posibilita la pedagogía de la esperanza. Es posible que desde la escuela y a un fuera de ellas en las familias, comunidades y organizaciones sociales desde la reflexión de este conflicto la sociedad crea que puede cambiar ser más justa y equitativa. Que nunca más se permitirá esta historia del dolor.

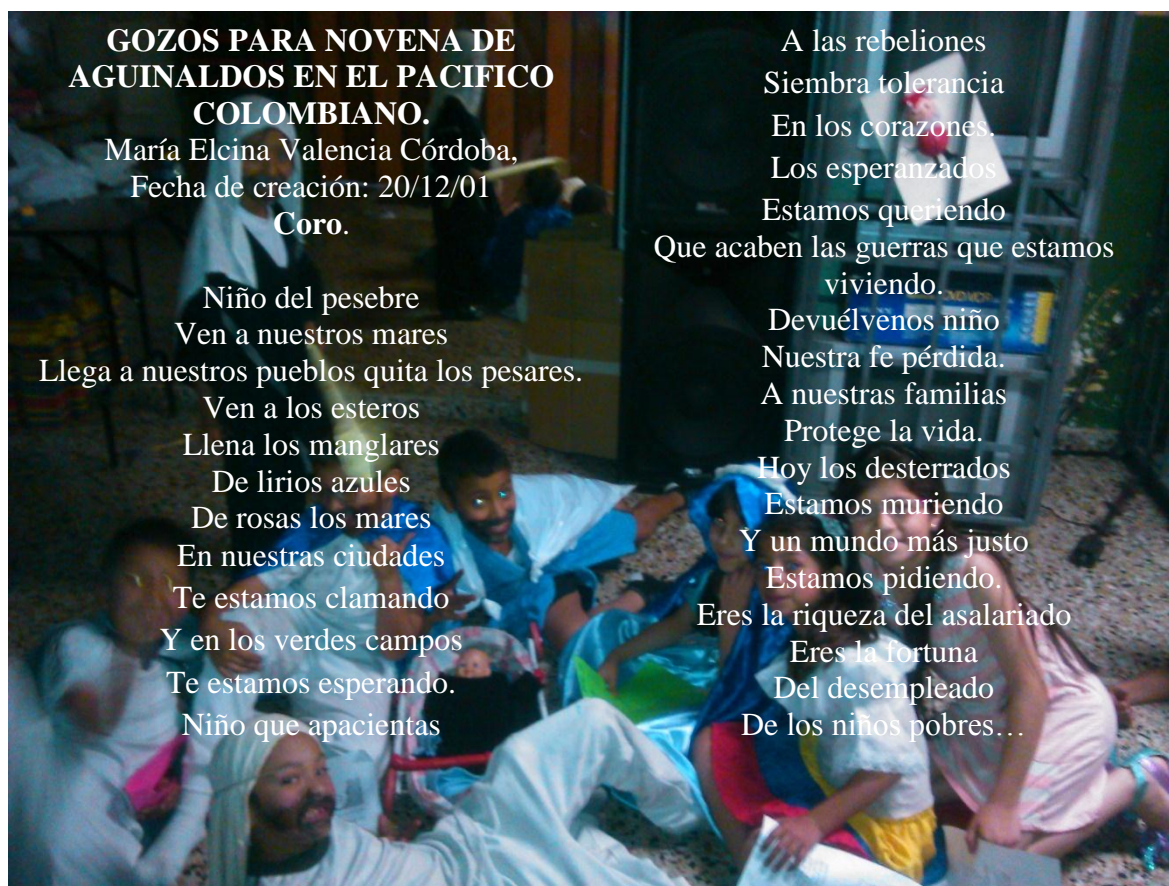
En este espacio se abrió la escuela a estas temáticas en el hogar con el apoyo de los padres en las actividades dejadas para la casa también se posibilitaron las preguntas y las respuestas sobre el conflicto armado, porque se está negociando la paz, además con las

actividades la escuela abrió los espacios para la comunidad a través de las invitaciones a los abuelos y padres al cine, al día del abuelo a las novenas.

¿Cómo son los niños después del ejercicio?

Los niños se expresan con mayor facilidad, se activa la escritura la oralidad y la posibilidad de escuchar al otro; están más dispuestos a participar a plantear lo que piensan. Es por esto que se hace una Novena de Aguinaldos como propuesta para la reflexión sobre la historia reciente. Se propone a los niños padres y abuelos pensar y sentir la novena desde nuestra realidad colombiana y la esperanza de que se concrete el proceso de paz, es una oportunidad histórica pues los diálogos de paz no habían estado tan adelantados tras tres años de negociaciones en la Habana.

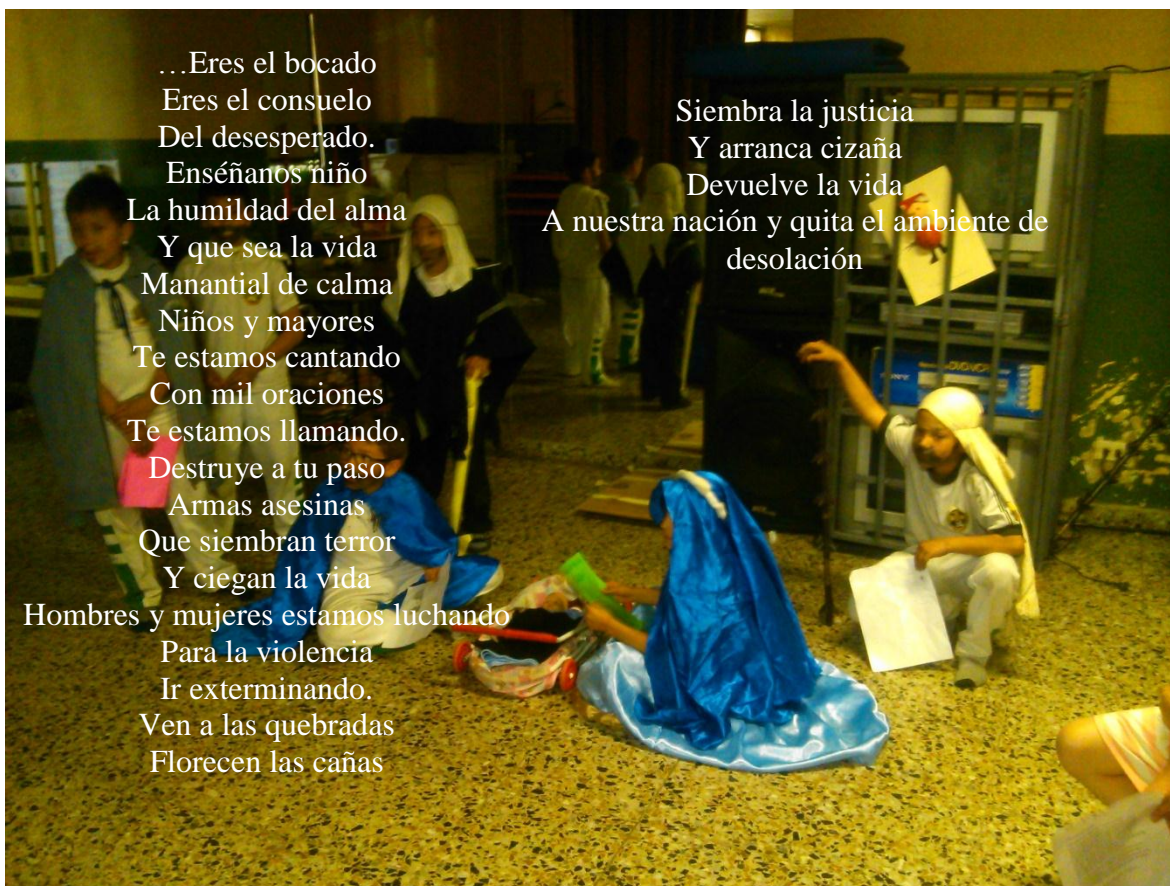
Los niños y padres envían diferentes escritos desde la propuesta de escribir oración por la paz, a las familias, a la mujer, al hombre a los niños y los abuelos.



GOZOS PARA NOVENA DE AGUINALDOS EN EL PACIFICO COLOMBIANO.
María Elcina Valencia Córdoba,
Fecha de creación: 20/12/01
Coro.

Niño del pesebre
Ven a nuestros mares
Llega a nuestros pueblos quita los pesares.
Ven a los esteros
Llena los manglares
De lirios azules
De rosas los mares
En nuestras ciudades
Te estamos clamando
Y en los verdes campos
Te estamos esperando.
Niño que apacientas

A las rebeliones
Siembra tolerancia
En los corazones.
Los esperanzados
Estamos queriendo
Que acaben las guerras que estamos
viviendo.
Devuélvenos niño
Nuestra fe pérdida.
A nuestras familias
Protege la vida.
Hoy los desterrados
Estamos muriendo
Y un mundo más justo
Estamos pidiendo.
Eres la riqueza del asalariado
Eres la fortuna
Del desempleado
De los niños pobres...



...Eres el bocado
Eres el consuelo
Del desesperado.
Enséñanos niño
La humildad del alma
Y que sea la vida
Manantial de calma
Niños y mayores
Te estamos cantando
Con mil oraciones
Te estamos llamando.
Destruye a tu paso
Armas asesinas
Que siembran terror
Y ciegan la vida
Hombres y mujeres estamos luchando
Para la violencia
Ir exterminando.
Ven a las quebradas
Florecen las cañas

Siembra la justicia
Y arranca cizaña
Devuelve la vida
A nuestra nación y quita el ambiente de
desolación

Se convoca para el día 19 de noviembre a la celebración conjunta de la novena Oración por la paz.

Benignísimo Dios de infinita caridad: Hoy te queremos pedir por la paz de todo el mundo, pero en especial por nuestra amada Colombia, para que no haya más guerra, que nuestros hijos, esposos, hermanos, y amigos no tengan que ir a luchar contra nuestra misma familia, también te queremos pedir por las familias desplazadas, nuestros hermanos guerrilleros que muchos también son finalmente víctimas de un conflicto sin sentido.

Colombia quiere y necesita la paz y hoy te lo encomendamos a ti señor para que les des mucha sabiduría a nuestros mandatarios y a la gente del poder para que esta guerra termine. Amén.

Luna y Emmy. Grado 304. Nov 17/2015.

Señor Dios creador de todas las cosas, te damos gracias por el día por la noche, por los ríos, por las montañas por nuestro alimento y te pedimos que llenes de bondad el corazón de todas las personas para que pueda haber paz en Colombia.



las familias.

ORACION PARA LOS ABUELOS.

Te pedimos señor que cuides y protejas a nuestros abuelos y los llenes de vida y salud

Para que su vejez sea grata al pie de sus seres queridos. Gracias a los abuelitos por sus enseñanzas testimonios y legados que dejan en

ORACION POR LOS NIÑOS.

Te pedimos por nuestros niños y niñas colombianos quienes han tenido que dejar sus juguetes por armas. Su inocencia la han tenido que cambiar por rencor, odio y resentimiento por culpa del conflicto armado de nuestro país.

Ayuda a nuestro país a terminar con esta guerra, para que así nuestros niños crezcan felices.





Los niños se vistieron de los personajes tradicionales y leyeron las oraciones que crearon con sus familias, se hizo una reflexión sobre la tradición y porque era importante pensar en una Colombia en paz. Los escritos de los niños evidencian la necesidad sobre el fin de la guerra y el sueño y la esperanza de las familias de que se llegue a un proceso de paz. Además las abuelas que asistieron y los familiares acompañantes les hablaban a los niños e la importancia de estudiar que era algo valioso, que los niños debían entender que la educación es una posibilidad de una vida mejor para ellos y sus familias.

Se propone a los niños recordar lo visto en clases de historia reciente y contestar algunas preguntas tratando de analizar por temas como, que entendieron sobre el conflicto armado, la paz, las víctimas que aprendieron sobre el testimonio de los abuelos y se les propone escribir una carta para Colombia. Las niñas son más dedicadas y sensibles a estos trabajos, a escribir, escuchar.

Otro texto reciente que nos remite al drama de los niños y la guerra es las Maletas de Auschwitz (Palumbo, 2014), en él, se relata varias historias de niños judíos que sufrieron en la segunda guerra mundial , las humillaciones y la falta de derechos, no ser considerados como humanos, el sufrimiento, la discriminación, persecución y muerte. Duele leer las historias de niños y niñas saben que aún se replican “Leyes Raciales”, este libro propone temas como la indiferencia, el miedo. Como el sufrimiento y la crueldad en medio de la guerra.

Al retomar la importancia de la voz de los niños, hay un estudio llamado ‘Los Niños Piensan La Paz’. Un proyecto de lectura y escritura (Moreno, 2015) que propone escuchar la voz de los niños, lo que piensan de diferentes temas, que entienden la guerra como algo que no aporta, que hace mucho daño, los niños entienden la realidad, les ha tocado vivir la

guerra directamente o sufrir las consecuencias del conflicto armado. Es una muestra de testimonios de los niños sobre temas como el dolor, la paz, el cariño, el perdón, el abrazo, sobre el desplazamiento, esperanza, la reparación, la guerra. Es un llamado a escuchar la voz de los niños sin mediaciones e interpretaciones de los adultos.

CONCLUSIONES.

La enseñanza de la historia reciente a través de la historia oral y del testimonio, es una herramienta eficaz para la enseñanza de valores éticos, que parte del entendimiento con el otro desde la responsabilidad con el otro y la exigencia de los derechos humanos. Con esta propuesta se recupera la voz de los niños como sujeto de derechos y deberes, se evidencia la gran capacidad que tienen de entender su historia, de hacer preguntas e interpretaciones que asombran y conmueven. Estas reacciones se vieron reflejadas en sus expresiones, en la responsabilidad con los otros y la solidaridad hacia los abuelos, y sobre todo en la indignación frente a los relatos que han escuchado.

En la escuela es posible educar desde **la pedagogía de la memoria** donde se da un lugar a las voces de las **víctimas**, se posicionan los temas de la historia reciente del conflicto armado interno es una necesidad la consolidación de un campo de enseñanza de la historia reciente.

La pedagogía de la memoria posiciona un lugar contra el olvido, propone escuchar las historias de abuelos y niños para implementar reflexiones éticas como son la responsabilidad ante el dolor ajeno, la compasión, el respeto.

Educar desde la pedagogía crítica a niños y niñas es transformar subjetividades para entender el principio de alteridad, yo soy también en los otros y por los otros que han vivido que transmiten su experiencia para transformar. Formar las nuevas generaciones reconociendo su historia con un compromiso ético y político de no repetición

La enseñanza de la historia reciente es una propuesta pedagógica para recuperar la memoria, si no se recuerda no se aprende lo transmitido la lección de que no se puede repetir hechos que vulneran la dignidad humana El pasado reciente nos brinda la experiencia social que aporta a la construcción de una memoria cívica, y fortalece un sentido de comunidad de un Nosotros.

La historia ayuda a construir relatos que fundamentan los valores de una sociedad determinada entre ellos la solidaridad, el ser humano es histórico no solo porque recuerda su pasado, sino que sienta las bases de construcción de futuro

El trabajo concluye que es posible construir una escuela acogedora, inclusiva, afectuosa que proponga diferentes narrativas, orales, escritas, desde la lúdica y que posicione actividades curriculares y extracurriculares integrando a la comunidad.

Es posible contribuir a la formación de una ciudadanía memorial responsable, de respeto a la palabra ajena tener una responsabilidad social que reconozca la diferencia en la acción, para hacerse cargo del otro, acogerlo en la memoria para construir un horizonte más humano y así poder construir una comunidad de sentido con vínculos de confianza y de alteridad. El trabajo sobre la memoria es siempre la posibilidad de quitar prejuicios y discriminaciones.

Es la escuela un lugar de memoria, de diálogo, que nos permite entrar a comprender nuestra cultura como una herencia, desde la pregunta y conociendo otros relatos e historias.

La pedagogía de la memoria es la pedagogía crítica de la historia, ya que escucha la voz de los que nunca han sido escuchados. A través de la pedagogía de la memoria y de la enseñanza en contexto podemos seguir conociendo los problemas de la sociedad, lo que somos como grupo, como colectivo y conociendo la manera para generar un cambio desde la pedagogía de la esperanza.

Por otra parte, el trabajo planteado desde la pedagogía por proyectos con énfasis en **la historia reciente**, pretende ser una propuesta de trabajo que posibilite la transformación de las prácticas escolares y la formación de sujetos participativos. A través de la práctica y el ejercicio realizado en este trabajo, he observado que los niños son más críticos, les gusta hablar, discutir, preguntar; les ha interesado el tema de la historia y está ya no se ve como una materia aburrida, por sus voces he sabido que ellos han aprendido cosas que no sabían.

En el mismo sentido, para los abuelos fue una experiencia significativa porque se sintieron valorados y respetados, agradecieron que los escucháramos y que tuvieran un lugar de la memoria en la escuela. Los abuelos y abuelas manifestaron que era importante que estos

temas se trabajaran con los niños y niñas de estas edades, para que tuvieran una oportunidad diferente de conocer esta historia del pasado.

La voz de los abuelos y abuelas que han sido víctimas del conflicto permitió generar un diálogo entre generaciones que construye conocimiento a partir de la capacidad de escuchar a la víctima, al sobreviviente y que posibilitó el despertar la curiosidad y la pregunta del porqué pasan estos hechos de guerra y violencia. La pedagogía de la memoria es una posibilidad de enseñanza de la historia reciente en el aula para una educación ética y política.

Para los abuelos fue una experiencia significativa porque se sintieron valorados y respetados, agradecieron que los escucháramos y que tuvieran un **lugar de la memoria en la escuela**. Los abuelos y abuelas manifestaron que era importante que estos temas se trabajaran con los niños y niñas de estas edades, para que tuvieran una oportunidad diferente de conocer esta historia del pasado.

Así entonces, se pudo acercar el conocimiento **hacia la recuperación y dignificación de la voz y del testimonio de los abuelos en su experiencia sobre el conflicto armado interno**. Muchos de ellos nunca habían hablado de estos temas por miedo o por dolor, jamás les habían preguntado ni los habían escuchado; se evidencia que **se requieren espacios de testimonio para poder contar, espacios de reunión para hablar como primeros pasos para curar y elaborar el duelo**.

La historia reciente y la pedagogía de la memoria deben ser políticas públicas para la enseñanza de la historia del conflicto armado, como compromiso de no repetición de la barbarie. Esta es la cátedra de paz que debemos enseñar, estas experiencias del testimonio se deben hacer conocer para sensibilizar a una parte de la sociedad que no ha vivido la guerra directamente y que se opone a los procesos de paz y a las soluciones concertadas.

Desde la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente debemos contribuir a **la construcción de una ciudadanía memorial** donde nosotros los ciudadanos defendamos los derechos humanos como individuos y como colectivo, una ciudadanía que busque ser una sociedad más equitativa. Se debe pensar desde ya en una educación desde la pedagogía de la memoria para reflexionar sobre la barbarie de la guerra, una educación que

nos permita entender la angustia de los que sufren, para forjar una conciencia moral y tener la capacidad de identificarnos con el otro; debemos **construir un imperativo ético de no repetición, de lo contrario, la educación carecería de sentido. La enseñanza del pasado reciente me permite entender la alteridad** al otro que habita en mí desde la cultura, la historia y la pedagogía. La historia del dolor, desde la pedagogía de la memoria, me responsabiliza como sujeto y colectivo frente a ese dolor y me brinda las posibilidades para transformarlo en esperanza.

Este enfoque metodológico es una estrategia pedagógica prioritaria frente a los herederos, pues según Graciela Rubio, debemos seguir reflexionando sobre las verdades absolutas que se enseñan en la escuela, asumiendo responsablemente que todo relato sobre el pasado reciente debe ser cuestionado e invitar a construir un pensamiento de futuro, propiciando una reflexión ética y política sobre el pasado reciente y sus herencias.

Es la escuela un lugar de memoria, de diálogo, que nos permite entrar a comprender nuestra cultura como una herencia, desde la pregunta y conociendo otros relatos e historias. **La pedagogía de la memoria es la pedagogía crítica de la historia, ya que escucha la voz de los que nunca han sido escuchados.** A través de la pedagogía de la memoria y de la enseñanza en contexto podemos seguir conociendo los problemas de la sociedad, lo que somos como grupo, como colectivo y conociendo la manera para generar un cambio desde la pedagogía de la esperanza.

Es necesario incorporar la enseñanza de los derechos humanos desde una perspectiva histórica para aprender desde nuestros contextos, problemáticas sociales y experiencias responsabilidades éticas.

Es necesario abrir la sensibilidad y la reflexión frente al dolor, el daño y la pérdida en nuestra vida social, esto posibilita la formación moral en los estudiantes que genere un aprendizaje del cuidado del otro.

En el desarrollo de lo planteado desde este trabajo, los estudiantes escucharon el testimonio como práctica de la memoria, como una pedagogía social que valora las historias individuales y la fuente oral directa. Adicionalmente, reflexionamos sobre la

importancia de nuevas habilidades ciudadanas basadas en el pensamiento crítico, la práctica de la solidaridad, la sensibilidad social y el sentido de la justicia y la paz.

Esta propuesta de la pedagogía de la memoria activó el recuerdo y la memoria emblemática de la historia reciente para la enseñanza del conflicto armado, ante todo y en primera instancia, sensibilizando y formando a los docentes y a la comunidad educativa para que desde los espacios escolares y comunitarios se hable de guerra y de paz. La puesta en escena de estos temas debe contribuir a entendernos como sociedad y educarnos como ciudadanos con memoria crítica y propositiva sobre nuestras sociedades, implementando la esperanza, la experiencia desde los adultos y seguir potenciando el diálogo como herramienta didáctica de comunicación y formación entre generaciones.

Se puede plantear que desde la memoria se posibilita el criterio y el posicionamiento ético sobre acontecimientos, hechos, acciones y posturas para un nuevo código ético que se debe transmitir como herencia cultural entre generaciones.

Esta propuesta de enseñanza parte de reconocer el saber de los abuelos y la experiencia de vida, activando la curiosidad, la pregunta y las respuestas. Por lo tanto, se comprendió que la historia es una construcción social y cultural, que el saber escolar es el intercambio entre la curiosidad del estudiante, la experiencia, el relato y la reflexión desde el saber del maestro que aporta y precisa desde el conocimiento académico y pedagógico. Enseñó que el saber escolar se puede construir desde diferentes voces, en este caso, desde el encuentro entre dar entre generaciones; la activación de ese contar, el respeto y consideración que despertaron los abuelos en los niños permitió construir conocimiento desde el amor y desde el afecto aceptando la pedagogía de la memoria como una categoría válida.

La escuela en la pedagogía de la esperanza desde la experiencia, será espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y se aprende. Se cambia el concepto de enseñar como transmisión de un saber acumulado y el aprender no es ya una recepción pasiva de lo transmitido. El conocimiento debe ser de la comprensión del mundo de los objetos, de la creación de la belleza, la comprensión de lo social y la producción del lenguaje; plantea la relación del conocimiento y el diálogo como posibilidad de conocimiento (Freire, 2005). Es en esta posibilidad de diálogo intergeneracional que se

construye conocimiento de la historia y de la experiencia vivida de los abuelos al ser transmitida en la escuela a través del testimonio.

Cuando la escuela abre sus puertas a la comunidad, cuando convoca otras voces, está proponiendo una **pedagogía de la esperanza**, una pedagogía que evidencia que si podemos entendernos y que hay diferencias pero que podemos dialogar. El día del abuelo convoca desde el respeto y desde el afecto, así como el cine, visto por abuelos y niños es otra posibilidad didáctica de conocer. Las historias que cuentan los abuelos a los niños nos plantean la experiencia que quiere ser comunicada, dicen “yo viví y les comunico para que sirva de ejemplo”, se convierte así en lección, en una memoria ejemplar y colectiva que quiere ser compartida.

El trabajo desde la pedagogía de la memoria requiere continuidad, se requiere que en los otros ciclos los maestros retomen el trabajo inicial de sensibilización, de acercarse a los temas de la historia reciente. Este aprendizaje debe ser continuo, de lo contrario quedaría un trabajo inconcluso; el análisis debe partir de lo sencillo a lo complejo, que las habilidades logradas desde la infancia se vayan trabajando, la posibilidad de investigar en el aula, de escuchar al otro; se necesita que desde la pregunta se construya conocimiento. Se plantea, entonces, que la enseñanza de la historia reciente desde la pedagogía de la memoria debe posicionarse como una política educativa que desde el Ministerio de Educación y las secretarías locales se trabaje como colectivo, a partir de grupos de investigación en historia reciente. Se debe asegurar la continuidad de los procesos con maestros, maestras, directivos y docentes comprometidos con la enseñanza del conflicto armado interno para que el entendimiento de las causas y consecuencias de estos hechos sean la cátedra de paz que nos permita entendernos como sociedad desde la educación.

El trabajo con el testimonio y el diálogo intergeneracional sensibiliza y nos responsabiliza sobre los hechos. Esta propuesta no puede quedarse desde los individuos, tiene que ser una propuesta colectiva que surja desde las instituciones y de maestros comprometidos con la paz de Colombia.

El resultado de este trabajo está enmarcado en la propuesta de *Justicia, Reparación y Verdad para las Víctimas*. Establecido en los acuerdos de paz firmados en Colombia en

agosto 24 del 2016. referente al punto 5 Atención psicológica. dice “En lo pactado se acuerda que debe haber planes para la rehabilitación psicológica, tanto individual como colectiva, se establece que se deben crear espacios de dialogo comunitario y duelos colectivos que permitan la expresión individual y colectiva del sufrimiento. Es necesario tener el cuidado, el respeto hacia la víctima, la escucha activa de lo que se quiere contar, o callar se deben trabajar protocolos⁵⁸ para el cuidado y manejo de los testimonios.

Esta atención psicosocial debe ser un trabajo con varias generaciones, abuelos padres e hijos que han sido víctimas de un conflicto tan largo y se debe asumir por parte del Estado con políticas públicas que crucen varias instituciones y debe iniciar con la escuela, desde los maestros, directivos, psicólogos orientadores y comunidad educadora que se comprometan con una pedagogía de la memoria y de la esperanza en la construcción de una paz estable y duradera basada en la verdad, justicia, reparación y compromiso de no repetición.

Este trabajo desde la pedagogía de la memoria concluye, con este ejercicio se pretende que se haga una reflexión transformadora, desde los relatos y el intercambio del dialogo intergeneracional. Los relatos escuchados en el aula posibilitan una sensibilidad del que escucha el que relata para acercarse al otro.

Entender que esa memoria compartida posibilita la enseñanza de la historia identificando rasgos comunes en los relatos. Entender esa ciudadanía memorial como la construcción de un nosotros que permite identificarme con el otro.

Esta propuesta pretende una formación de los niños y niñas en el conocimiento de su pasado reciente, la ciudadanía memorial nos acerca a la pedagogía de la alteridad, pensar, sentir al otro como condición de humanidad. No es solo sentir la compasión la sensibilidad ante el dolor del otro y de que debemos ser responsables ante ese dolor.

⁵⁸ Protocolo para el acompañamiento psicosocial a víctimas de tortura y otros tratos o penas crueles inhumanos o degradantes en el marco de la violencia política en Colombia-Millán Mota Hernando corporación AVRE, Osorio Mejía maría Magdalena corporación Vínculos – 2011 Ed. ARFO – Bogotá - Colombia <http://www.defensoria.gov.co/es/public/defensoriasdelegadas/1448/Para-la-orientaci%C3%B3n-y-asesor%C3%ADa-de-v%C3%ADctimas-del-conflicto-armado-Interno.htm>.

Esta propuesta concluye que es importante escuchar la voz del testigo, el testimonio si posibilita la enseñanza de la historia reciente, es deber de la historia transmitir comunicar, para reconocernos como sociedad, los individuos y los grupos necesitan conocer su pasado para tener identidad. Se propone el testimonio como la voz de los ausentes que nos cuentan como un recurso contra el olvido que aporte a la construcción de una ciudadanía memorial,

La pedagogía de la memoria es un trabajo sobre el tiempo sobre la historia convertida en experiencia en fuente de deseo y esperanza,

Busca desde el dialogo intergeneracional buscar un sentido de la importancia sobre que es la humanidad.

el testimonio tiene un gran potencial desde la pedagogía de la memoria y la enseñanza de la historia reciente para la formacion ética y politica de los niños y niñas.

Hay un potencial en la construcción de diálogos intergeneracionales para la comprensión de nuestro pasado y nuestro presente.

Los abuelos son portadores de memoria y la escuela es un espacio para activar estas historias de vida y los aprendizajes de su experiencia.

.

Formar las nuevas generaciones reconociendo su historia con un compromiso ético y político de no repetición.

Es una propuesta que propone formar críticamente en la historia y el conflicto de nuestro país mediante los relatos de los abuelos como una forma de agenciar la memoria histórica.

Se propone construir una pedagogía de la experiencia en esperanza para transmitir en los niños responsabilidades éticas y políticas.

Formacion sujetos sensibles desde la responsabilidad con el otro y en la exigencia de derechos humanos.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1966). La educación después de Auschwitz. Conferencia realizada por la Radio de Hesse el 18 de abril de 1966. Frankfurt.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, N 23.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. 206.
- Bedarida, F. (1998). Definición, método y práctica de la historia del tiempo presente. *Cuadernos de Historia Contemporánea* (20), 19-27.
- Betancourt, D. (2005). Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Blair, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). En *Estudios Políticos*, 32, 83-113.
- Bolívar, I., Ferro, G. & Dávila, Á. (2001). Cuadernos de Nación. Nación y sociedad contemporánea. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Bustos, G. (2010). La irrupción del testimonio en América Latina: intersecciones entre historia y memoria. *Historia Crítica*.
- Carreño, M. (2012). La historia reciente en los manuales escolares: El caso de Uruguay. Obtenido de [congresos.um. Es/fimupesephe2012/paper/viewfile/15011/11981](http://congresos.um.es/fimupesephe2012/paper/viewfile/15011/11981).
- Carretero, M. (2006). Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro, A. L. (2008). Formación de docentes y educadores en Educación Infantil. "Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia". Bogotá, Colombia: IDIE.
- CLACSO (2012) .La escuela como territorio de paz. Construcción social del niño y de la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado. Sara Victoria Alvarado...et al .Buenos Aires.
- Cuesta, R. (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal.

- De Amézola, G. (2008). Currículo oficial y memoria. El pasado reciente en la escuela argentina. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, 47-55.
- De Amézola, G., Dicroce, C., & Garriga, M. (2009). La enseñanza de la historia reciente y las relaciones pasado-presente en el aula: una aproximación desde los discursos didácticos. *Memoria Académica*, 13, 104-131.
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015a). La escuela en tiempos de pos-acuerdo: enseñanza de la historia y contra memoria crítica. *Revista Educación y Cultura*, 23-30
- Domínguez, J. & Quintero, F. (2015b). La universidad que venció la muerte. *Revista CEPA*, 16-22.
- Dussel, I. (2002). Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes*, 6, 267-293.
- Fazio, H. (2010). *La Historia del Tiempo Presente. Historiografía, problemas y métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ferro, C. (1995). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Franco, M., & Levín, F. (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. En Franco, M. & Levín, F. *Historia Reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 31-66). Buenos Aires: Paidós.
- Franco, M., & Levín, F. (2008). *Historia reciente: Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. (N. Franco, P. Nieto, & O. Rincón, Edits.) Bogotá, Colombia: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina.
- Freire, P (2004). *Cartas para quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, México: Siglo XXI editores.
- Funes, G. (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Escuela de historia*, 1(5), 91-102.
- Funes, G., & Iozzia, J. (2012). *Noticias e Historia: un punto de articulación*

- en el aula. III Jornadas internacionales y XIV nacionales de Enseñanza de la Historia. Rio Cuarto, 1-9.
- Galdos, J. A. (2010). Recuperar la experiencia social como fuente de reflexión para la comprensión del mundo. *Gazeta de Antropología* N°11 .
- Gamboa, Á. S. (2004). Historia del presente: Estado de la cuestión y conceptualización. *HISTORIA ACTUAL ONLINE* (3), 101-116.
- Giroux, H. (2003). *La pedagogía y la política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- González, P. G. (2009). *Dirección y asesoría de la investigación científica*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- GUIA PRÁCTICA PARA CONOCER EL ACUERDO FINAL DE PAZ. *EL TIEMPO*. Bogotá Colombia 28 de agosto 2016.año 105 N 37148 pág. 7
- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, 30, 17-22. Herrera, M. (2007). El memorial de las identidades: entre héroes y villanos. En la busca de sí y de los demás también, *Folios*, 25 (enero-junio).
- Herrera, M. (1999). *Modernización y escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hobsbawm, E. (1991). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. (2007). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Jelin Elizabeth, F. I. (2006). La memoria entre el pasado el deber y la posibilidad. Recuperado el 2016 de Marzo de 24, de Fundación Dialnet : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896672>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. y Lorenz, L. (2004). *Educación y memoria, la escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos*. Barcelona: Paidós.
- Manuel-Reyes, M. (Noviembre-Diciembre de 2008). *Pensar en español. Aquí y ahora*. ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura.
- Mèlich, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Guadalupe, México: Anthropos.

- Mèlich, J.-C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. Recuperado el 24 de enero de 2016, de Enseñanza de las Ciencias Sociales: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126322>
- Mélich, J.-C. (2006). www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/download/.../192427. Obtenido de Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación: www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/download/.../192427
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: el desafío que necesitamos saber y saber hacer. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, A. (2000). La paz en su laberinto. En ¿Qué está pasando en Colombia? Anatomía de un país en crisis. Bogotá: El Áncora Editores.
- Moreno, J. N. (2015). Los niños piensan la paz. Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Mudrovic, M. I. (2000). Algunas consideraciones epistemológicas para una Historia del Presente. Hispania Nova (1).
- Ortega P, M., & Herrera, (2013). Memoria y formación: configuración de las subjetividades en ecologías violentas. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega P, Merchán J otros (2015). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P. (2009). La pedagogía crítica. Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes (31).
- Ortega, P. (2015). Las urgencias de una cátedra de paz en la escuela: rutas de formación. Revista Educación y Cultura.
- Ortega, P., Merchán, J. & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. Pedagogía y Saberes, 40, 50-67.
- Osorio, J. (2009). Modernidad educativa en cuestión. Hacia una pedagogía ciudadana. México.
- Osorio, J., & Castillo, A. (1997). Dimensiones educativas de la construcción ciudadana. Hacia una educación ciudadana latinoamericana. Bogotá, Colombia: EZE.
- Osorio, J., & Rubio, G. (2006). El deseo de la memoria. Escritura e historia. Escuela de humanidades y política. Santiago de Chile, Chile: Escuela de humanidades y política.

- Osorio, J., & Rubio, G. (2007). *La cualidad. Reflexividad, Investigación Acción y Enfoque Indicial en Educación*. Santiago, Chile.
- Ospina, W. (2012). *Pa' que se acabe la vaina*. Bogotá, Colombia: Planeta.
- Ospina, W. (2013). *Colombia, donde el verde es de todos los colores*. Bogotá, Colombia: Villegas Editores.
- Palumbo, D. (2014). *Las maletas de Auschwitz*. Bogotá: Norma.
- Pérez, A. (1993). Las paradojas de la nación. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 63.
- Pescader, C. (2003). Cuando el pasado reciente se hace historia. *Notas sobre teoría de la historia. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, 9, 1-10.
- Pinilla, A., Suaza, L. & Herrera, M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Anthropos.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. *Hacer memoria y escribir la historia en el aula. Revista Clio & Asociados*, 5.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. *Hacer memoria y escribir la historia en el aula. Clio & Asociados*, 5.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia y el olvido*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2005). *Élites, conflicto y narcotráfico en Colombia*. Tesis de Maestría, 26 p.
- Rodríguez, S. & Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas*, 7, 1-20.
- Rodríguez, S. (2003). *Colombia 1990-2000. De la legalización a la legitimación de la reforma*. Bogotá: documento inédito.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188.
- Rodríguez, S. (2015). *Aprender de la experiencia histórica. Lecciones para la formulación de una cátedra de paz*. Bogotá: documento inédito.
- Romero, E. (2005). *Hacia una pedagogía de la memoria desde las Ciencias Sociales*. Recuperado el 24 de Marzo de 2016, de *Diálogos en Educación*: <http://www.>

Diálogos-en-educacion.org/files/
pedagogía_de_la_memoria_desde_ciencias_sociales- EdgardoRomero.pdf.

- Rubio, G. (2010). Tesis doctoral Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena hacia una pedagogía de la memoria. Granada.
- Sacristán, G. (2005). La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación. Madrid, España: Morata.
- Sánchez, G. (2004). Guerras, memoria e historia. En Belay, R., Bracamonte, J., Segregara, C. & Jainville, J. (Eds.) Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia política contemporánea. Lima: Institut Français D'Études Andines.
- Save the Children Canadá; Organización de Estados Iberoamericanos. (2009). Colombia: huellas del conflicto en la primera infancia. Colombia: Revista Número Ediciones.
- Schwarzstein, D. (2001). Una introducción al uso de la historia oral en el aula. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Traverso, E. (2007). El pasado. Instrucciones de uso. Historia, memoria, política. Madrid: Marcial Pons, Ediciones Jurídicas y sociales.
- Tunjuelito., A. I. (2007). Plan ambiental Localidad de Tunjuelito. Bogotá .
- Valencia, G. (2002). Pensar el tiempo desde las ciencias sociales. Cuaderno de Trabajo n.º 12. Veracruz: Instituto de Investigaciones Histórico-sociales de la Universidad Veracruzana.
- Vasilachis, I. (2006). Metodología y estrategias de investigación cualitativa. Barcelona, España: Biblioteca de educación Gedisa.
- Vélez, G & Herrera, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogías de la memoria. Nómadas, 41.
- Verstraete, M. (2012). Vidas del pasado para forjar vidas del presente. Un método para enseñar historia. III Jornadas Internacionales y XIV nacionales de Enseñanza de la Historia. Rio Cuarto, 1-15.