

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Línea de interculturalidad, educación y territorio

Sí nacimos pa ´semilla

El conflicto social y armado contemporáneo en Colombia, un proceso de vincular y

desaprender: narrando con los niños, niñas y adolescentes de la I.E.D Tibabuyes

Universal en Bogotá.

Laura Valentina Osorio Buitrago

Leidy Carolina Sánchez Tique

Tutora: Luisa Natalia Caruso

Bogotá D.C. 2024

Agradecimientos Carolina (O como yo decidí llamarme, Flor de Otoño)

Aunque no parezca, he de confesar estimado/a lector/a que este apartado ha sido el más difícil de escribir en todo el documento. No puedo evitar mirar atrás y ver cuando he cambiado, crecido y aprendido. El problema -terrible problema que me atrapa- es que tengo el mal vicio de la nostalgia, o como le dije a un amigo reciente en una cafetería de Chapinero, el problema de la *saudade*. Hace poco volví a *El amor después del amor* de Fito Páez, una canción y un álbum con el que me estrellé cuando tenía diez años y mi hermano escuchaba los domingos mientras estaba en casa.

Esta canción, no pudo haber llegado en mejor momento porque como dijo mi muy amado y estimado Pedro Lemebel, yo no tengo amigos, tengo amores. El amor lo he conocido y está en cada una de las personas que me han abrazado durante estos seis años que he habitado la Universidad Pedagógica Nacional. Pero este año, especialmente este, entendí a que se refería Fito cuando escribió *El amor después del amor*, es un genio y lo reafirmaré cuantas veces sea necesario. Por cierto, Gracias Fito.

El orden de mis agradecimientos no tiene nada que ver con los afectos, los estoy escribiendo en el orden en que me voy acordando.

Primero, a mi familia, por la paciencia y el apañe. Es que no ha sido fácil para ellos verme ansiosa, triste o estresada. Pero, asimismo, por estar ahí y celebrar mis logros (que recurrentemente, me cuesta celebrar a mi).

A Wendy, mi mejor amiga. Ella ha sido un soporte y una compañía hermosa desde el 2015 cuando nos conocimos, yo siempre he dicho que es mi polo a tierra porque yo ando más en ensoñaciones que en el mundo real. (Es que soy muy distraída).

Al Pre-Icfes popular los 12 juegos, por ser mi hogar durante dos años y mi escuela de formación como profe y como educadora popular. Que gracias por las risas, las lágrimas (que han sido muy pocas en este lugar) y por abrirme un espacio en el *Chipa* -como le decimos al lugar físico que nos contiene- desde el 2017 y nuevamente en el 2023.

A los que estuvieron y hoy no están, pero que viven en mi corazón y en mis recuerdos porque como dice Jorge Drexler “*te quiero, te querré, te quise siempre*”.

A Héctor Lavoe, Jorge Drexler, Ray Barreto, Ella Fitzgerald, Silvana Estrada, Jhonny Pacheco, Eddie Palmieri, Luis Alberto Spinetta, Fito Páez, Jorge Velosa, Billie Holiday, Los tigres del norte y otros tantos que no menciono porque o sino se me agota el espacio para seguir agradeciendo. Es que yo siempre he dicho que mi existencia en este mundo no tendría sentido sin la música, y si no fuera por ella, ningún sentido tendría estar en el mundo (sí, yo sé, suena muy trágica la confesión).

A mis amigas amadas y muy amadas del alma. Ellas son y han sido desde que existo en el mundo, mi *amor después del amor*. ¿Qué sería de mi mundo sin ellas?, ¿qué sería de mi corazón sin su abrazo? Ellas saben que las adoro con cada hilito de mi alma y con cada célula de mi cuerpo. Gracias a Juli por su hermosa amistad y su existencia en el mundo (que lo hace más bonito); a Vane, Lau Ruiz, Lau Cucunubá, Dani Monsalve - que es una estrellita -y Gabi Benavidez por acompañarme y entregarme su corazón durante este año tan convulso. Ellas, en definitiva, son uno de mis más grandes amores en la vida.

Por supuesto, gracias a los primeros amores que conocí en la universidad, a Martín (que siempre recuerdo por la canción de una Lágrima y un recuerdo del Grupo Miramar), a Lau Gómez, Nataly y por supuesto, a mi amiga y compañera de tesis, Laura Osorio. Lau y yo hemos recorrido un camino y largo, hemos visto lo mejor y lo no tan chévere de la otra, pero de eso se trata, de permitirnos ser vulnerables ante los demás. A Lau, gracias por la paciencia

(porque yo soy muy terca), las risas y por el acompañamiento durante estos dos años que han sido tan caóticos como lo es el universo. Crecer juntas ha sido una experiencia llena de valiosos y bonitos aprendizajes.

Gracias a los y las estudiantes del colegio Tibabuyes Universal y al profe Jhon William por recibirnos y acompañarnos durante la práctica pedagógica.

Gracias al semillero del PUC y al Germinario de enseñanza de historia con memoria, en ambos lugares aprendí tantas cosas que hoy en día, me han resultado muy valiosas. De igual forma, gracias a los docentes que conocí durante toda mi carrera, cada uno/a ha dejado un pedacito sí en mi corazón. De igual forma, gracias a la profe Natalia Caruso.

Y a sumercé, que leyó esto, muchas gracias.

Agradecimientos Laura

A Dios que facilitó mis caminos, que nunca soltó mi mano y se quedó conmigo a pesar de conocerme tal cual soy. abrió cada una de las puertas que me encontraba cerradas, resolvió lo imposible y me sacó victoriosa de cada situación. Porque lo llamé al sentir que me caía y Él con mucho amor me sostuvo. (Salmos 94:18)

A mamá que con sus detalles y abrazos me hacía sentir importante y apoyada. Que cuidaba de mí en cada traspaso y madrugada y que me veía con amor cuando el estrés podía más que yo. Ella, quien fue mi escudo cuando una adversidad se presentaba y mi luz cuando la oscuridad gobernaba.

A papá, que cree en mí incluso cuando yo no puedo hacerlo, quien me ve con ojos de amor puro y que tiende su mano cada vez que caigo. El, la persona que siempre está, y que me acompaña a cumplir juntos cada sueño que alguna vez se cruza por mi cabeza.

A mi hermano, quien cubre mi espalda en cada una de mis ocurrencias, que no duda de lo que soy capaz y que se ha encargado de ser mi compañero de risas, y mi protector ante las tristezas, que va delante mío cuidando mi camino y haciéndolo más ameno.

A cada uno de los peludos que se ha atravesado en mi camino, por quedarse conmigo noches en vela mientras estudiaba, por calentar mi corazón cuando estaba triste, porque sin hablar me hacen sentir el amor más tierno que he conocido.

A Carolina, quien me acompañó con paciencia y amor durante toda mi carrera, que fue la amiga ideal en todos los sentidos, que recorrió cada tropiezo conmigo, pero se levantó y me

ayudó a seguir adelante. Porque en ella veo materializada la sororidad y el compañerismo que solo un corazón como el suyo puede ofrecer.

A Daniel, quien me sostuvo ante el estrés y que me apoyó con amor y comprensión, que vio motivación en mis sueños cuando encontrar a alguien como él era uno de ellos. Y aunque no sé qué nos depara el futuro y que tenga Dios en sus planes, agradezco cada vez que me cuidó, me orientó y que con paciencia escuchó mis preocupaciones y buscó soluciones para cada uno de mis problemas.

Resumen

Este trabajo de grado presenta una reflexión sobre el conflicto social y armado colombiano y su relación con niños, niñas y adolescentes. Esto último, a través de sus voces, enfatizando en la necesidad de generar un diálogo entre el conflicto interno del país y el aula, integrándolas no solo desde una narrativa temporal sino también reconociendo las reflexiones personales de cada uno de los participantes.

Con frecuencia en el sistema educativo formal en Colombia, se nos presenta formas de enseñanza que fluctúan en la dimensión geográfica- temporal, en esta oportunidad por medio de las sesiones en el Colegio Tibabuyes Universal de Suba, se busca no solo conocer la historia sino dar luz a las voces de niños, niñas y adolescentes sobre sus resistencias, opiniones y reflexiones. Lo anterior haciendo uso de herramientas como la literatura y el diario de lectura que se convierten en puentes para cuestionar, intrigar y reflexionar.

Asimismo, este trabajo resalta el enfoque propuesto por la pedagogía crítica que invita a un diálogo continuo entre la praxis y la teoría y que también nos orienta a la reflexión continua. Oponiéndose a los sistemas formales- tradicionales que actualmente limitan el desempeño del rol docente encasillándolo en cumplir metas como el suministro de información o la calificación de aprendizajes. Con el abordaje de las pedagogías críticas se pretende no solo el cuestionamiento y la reflexión sino la reivindicación de la escuela como fenómeno ético y político y de total relevancia para nuestra sociedad.

Tabla de contenido

Introducción _____pág. 1

Capítulo I.

Mi primer día de colegio. Un acercamiento a la enseñanza de la historia del conflicto social y armado: miradas en construcción _____pág. 9

1.1 El conflicto social y armado en perspectiva de la historia del tiempo presente
_____pág. 10

1.1.1 ¿A qué nos referimos cuando se habla de historia del tiempo presente?
_____pág. 10

1.1.2 La enseñanza de la historia en Colombia: su pertinencia en el marco del conflicto social y armado _____pág. 14

1.1.3 La historia del tiempo presente: una perspectiva necesaria para pensar el conflicto social y armado en Colombia _____pág. 19

1.1.4 La cátedra de paz y la enseñanza de la historia: algunas reflexiones para pensar en la escuela _____pág. 22

1.1.5 Conflicto social y armado en Colombia: abordando la larga duración
_____pág. 26

1.1.6 La violencia: herramienta hegemónica de control _____pág. 39

1.1.7 El informe ¡BASTA YA! (2013), la Comisión histórica del conflicto (2015) y el Informe de la Comisión de la verdad (2022): tensiones y ausencias
_____pág. 43

1.2 Un acercamiento a niños, niñas y adolescentes en el contexto del conflicto social y armado en Colombia _____pág. 49

1.2.1 Yo sí entiendo: Niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos en el marco del conflicto social y armado colombiano _____pág. 49

1.2.2 Los impactos del conflicto en las mujeres, niños, niñas y adolescentes
_____pág. 55

Capítulo II.

El olvido que no seremos. Una propuesta pedagógica para seguir construyendo con los niños y las niñas: La experiencia en la Institución Educativa Distrital (I.A.D) Tibabuyes Universal, en la localidad de Suba (Bogotá) _____pág. 59

2.1 La I.E.D Tibabuyes Universal _____	pág. 60
2.1.1 Ubicación de la institución: caracterizando la localidad de Suba _____	pág. 63
2.1.2 La población venezolana residente en la localidad de Suba _____	pág. 66
2.1.3 Primer encuentro en la I.E.D Tibabuyes Universal, sede A _____	pág. 67
2.1.4 Los y las estudiantes del grado octavo: esperanza y realidad _____	pág. 70
2.2 Algunas bases teórico-metodológicas de la propuesta pedagógica _____	pág. 73
2.2.1 Retomando elementos de la Investigación-Acción _____	pág. 73
2.2.2 Las pedagogías críticas: otras formas de pensar el aula _____	pág. 76
2.2.3 Sistematización de experiencias: más allá de la clasificación de información _____	pág. 78
2.2.4 Formular un plan de sistematización _____	pág. 81
2.3 La construcción de herramientas pedagógicas: puentes del vínculo y la reflexión _____	pág. 83
2.3.1 El diario de lectura: una inmersión en la literatura _____	pág. 83
2.3.2 La literatura: un camino para el abordaje del conflicto social y armado en Colombia _____	pág. 87
2.3.3 Las herramientas pedagógicas del Informe de la comisión de la verdad y sus aportes _____	pág. 91
2.3.4 Diseño de la propuesta: los inicios _____	pág. 92
2.3.5 Elaboración de la secuencia didáctica _____	pág. 94
Capítulo III.	
<i>Cuando yo era niño. Distintas entradas para pensar procesos de transformación</i> _____	pág. 97
3.1. Tejiendo las múltiples miradas: recuperación del proceso vivido _____	pág. 99
3.1.1 Literatura y <i>conceptos, taller de palabras</i> _____	pág. 103
3.1.2 Sesión 3. <i>Recorrido histórico</i> _____	pág. 113
3.1.3 Sesión 4 <i>Literatura y violencia</i> _____	pág. 116

3.1.4 Sesión 5 <i>Literatura y escuela</i> _____	pág. 123
3.1.5 Sesión 6 <i>Impacto en las infancias</i> _____	pág.132
3.1.6 Sesión 7 <i>Escribo una carta</i> _____	pág. 136
3.2 Reflexión de la práctica pedagógica _____	pág. 141
3.2.1 Reflexiones a partir de las narrativas y experiencias de niños, niñas y adolescentes sobre la enseñanza de la historia del conflicto social y armado _____	pág. 141
3.2.2 La literatura: una posibilidad para el diálogo _____	pág. 146
3.2.3 Las conexiones invisibles del conflicto social y armado _____	pág. 150
3.2.4 Aprendiendo a aprender diferente _____	pág. 157
Conclusiones _____	pág. 160

Tabla de Gráficos

Gráfico 1. *Afectaciones* de la violencia, según testimonios recibidos por la CEV

Gráfico 2. Fachada entrada Colegio Tibabuyes Universal IED Sede A

Gráfico 3. Mapa ubicación Colegio Tibabuyes Universal IED Sede A

Gráfico 4. Colegio Tibabuyes Universal IED Sede A, desde Maps (2024)

Gráfico 5. Barrios UPZ de Tibabuyes

Gráfico 6. Mapa que ubica la UPZ de Tibabuyes en la localidad de Suba

Gráfico 7. Estudiantes realizando actividad de la comisión de la verdad

Gráfico 8. Fanzine actividad Comisión de la verdad

Gráfico 9. Actividad de socialización del informe de la CEV en el colegio Tibabuyes Universal

Gráfico 10. Tabla de recolección de datos de estudiantes del curso 803

Gráfico 11. Estudiantes realizando actividad de cartografía propia, ejercicio de caracterización

Gráfico 12. Ciclo de la investigación- acción

Gráfico 13. Diario de lectura, curso 803

Gráfico 14. Diario de lectura, curso 803

Gráfico 15. Número de sesiones de la secuencia didáctica

Gráfico 16. Matriz de ordenamiento y reconstrucción.

Gráfico 17. Fanzine, ¿A qué me cuenta esto?

Gráfico 18. Portada fanzine de un estudiante

Gráfico 19. Portada fanzine de una estudiante

Gráfico 20. Respuesta de Romero (2023) en la guía sobre el libro Cartas a Antonia de Alfredo Molano

Gráfico 21. Respuesta de estudiante, guía libro Cartas a Antonia de Alfredo Molano

Gráfico 22. Silencio político

Gráfico 23. La A

Gráfico 24. Dibujo de estudiante: Ya soy mayor

Gráfico 25. Dibujo de estudiante

Gráfico 26. Dibujo de estudiante

Gráfico 27. Imagen del video, La guerrillera

Gráfico 28. Imagen del video, La guerrillera

Introducción

Sí nacimos pa´semilla

“Es tremenda la ciudad por la noche, mucha luz y mucha sombra. Uno es como una lucecita de esas, perdida en ese mar luminoso. A la final somos todo y nada. (...) Mire los edificios del centro, píllelos bien. Son monstruos de cabeza puntuda. Quieren atraparnos. Pero estamos tan altos y tan lejanos como una nube. Estamos en esta altura donde todo se mueve bajo nuestra mirada, somos inalcanzables, somos los reyes de este mundo.”

- No nacimos pa´semilla, Alonso Salazar

“Lo que si no me ha corrido y me ha buscado en todas partes es la maldita violencia, esa si es más cumplida que una novia fea. Desde muy joven me ha tocado vivir con ella” dijo una voz en las alturas de Medellín. “La paz es tranquilidad y libertad para una persona o comunidad” escribieron dos estudiantes en un colegio de Suba, Bogotá. “A este país le faltan manos y oídos para que sigan escribiendo y escuchando la historia del conflicto” dijo una maestra en una oficina de la Universidad Pedagógica Nacional. “La paz se fortalece con los acuerdos, pero hay que seguir construyéndola” dijo una dulce y valiente mujer en el municipio de Yacopí. Son tantas las voces que hablan de la violencia, tantas que buscan y construyen la paz. El 28 de junio de 2022 la Comisión para el Esclarecimiento y la Verdad publicó el informe final que recogió cientos de memorias y testimonios a lo largo y ancho del territorio

nacional que narran los hechos y las consecuencias de la violencia y la barbarie del conflicto social y armado en Colombia.

Por primera vez, se elaboró un informe que tenía como objetivo principal escuchar las voces de las víctimas del conflicto social y armado como un mecanismo de reparación a través del esclarecimiento de la verdad. Esta fue una tarea titánica que narró qué pasó, cómo pasó y cuándo pasó la violencia en el marco del conflicto social y armado. Todo ello, con el fin de darle eco a cientos de voces que reclamaban un lugar para ser escuchadas ante la sociedad. Fue la publicación de este informe la que condujo a la idea de lo que hoy es esta propuesta de trabajo en la escuela. Una lucecita, que inició siendo eso, una pequeña luz, fue tomando forma hasta conducirnos a un lugar muy explorado, pero también olvidado. Como todo camino, no fue fácil de andar pues nos condujo a constantes cuestionamientos, indagaciones y reflexiones sobre cómo abordar el conflicto con las infancias en un sistema educativo que aún construye sus currículos desde una mirada adulto-céntrica, relegando estos temas a los más grandes y como contenidos someros que no logran llegar a umbral de la reflexividad.

Esta propuesta no es una verdad dicha, pero sí es un pequeño aporte para aquellos y aquellas que quieran seguirle apostando a la construcción de paz desde las voces de niños, niñas y adolescentes. Cada vez que nos acercábamos a los textos sobre el conflicto y la paz, que re- leíamos lo que habían escrito los y las estudiantes después de cada clase y que escribíamos cada partecita de este trabajo, nos reafirmábamos en este oficio tan bonito y tan humano como es el de ser docente. Nos convencíamos -nos convencemos- de que la paz es

un asunto al que debemos *camellarle*, del que debemos hablar y el cual, en definitiva, hay que seguir construyendo aun cuando la desesperanza se asiente en nuestros corazones.

En el andar nació la pregunta sobre ¿qué tenían por decir los niños, niñas y jóvenes sobre el conflicto social y armado en Colombia? Esa idea nos trajo a lo que hoy es este proyecto hecho desde el amor, la reflexividad y la convicción cada vez más fuerte de seguir construyendo este camino. La idea nació un 28 de junio del 2022 y no tiene fecha de caducidad pues sabemos que es un aporte para otros y otras que quieran seguir indagando en el tema. Sabemos también que desde nuestros lugares de enunciación insistiremos por seguir construyendo un país diferente. La tarea no es fácil, pero sabemos que muchos de nuestros/tras compañeros/ras, hoy maestros/tras en formación, también están aportando a esta labor tan necesaria porque insistentemente, y como lo dice el título de este trabajo, *sí nacimos pa´semilla*.

Pregunta problema: ¿Cuáles son las narrativas que existen entre los y las estudiantes del grado octavo en la I.E.D Tibabuyes Universal de Suba, frente a la historia reciente del conflicto social y armado y sus impactos en la segunda mitad del siglo XX?

Objetivo general:

Reflexionar, en perspectiva de la historia del tiempo presente, sobre las narrativas que tiene los niños, niñas y adolescentes sobre el conflicto social y armado en Colombia.

Objetivos específicos:

1. Realizar un acercamiento teórico- metodológico a la relación de la Enseñanza reciente de la historia y el conflicto social y armado.
2. Articular las pedagogías críticas a las narrativas de los y las estudiantes del grado octavo sobre el conflicto social y armado.
3. Reflexionar frente a los impactos que el conflicto social y armado ha tenido en niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Planteamiento del problema

El conflicto social y armado contemporáneo colombiano lleva más de 50 años dejando cicatrices en la sociedad colombiana y aunque el sector rural ha soportado mayoritariamente sus consecuencias, también podemos y debemos analizar sus efectos desde una perspectiva urbana. Aunque toda la nación ha recibido directa o indirectamente las repercusiones de la violencia, es menester que desde el aula urbana no seamos ajenos a esta realidad e intentemos reflexionar a partir de la misma. Actualmente, existen dificultades en la enseñanza sobre este tema y los conceptos clave para abordarlo en la escuela, en parte porque es un tema al que se le presenta atención somera en el currículum de la mayoría de las instituciones, pero también por la falta de prioridad de este desde nuestro sistema educativo oficial.

Teniendo en mente que este lleva más de seis décadas de vigencia, no podemos pretender que sea el único tema de enseñanza en los colegios, pero sí que desde nuestros roles docentes podamos dar pie a la reflexión, a la enseñanza, al conocimiento y a la crítica sobre el mismo.

Es por esto que, el presente trabajo pretende enlazar la enseñanza de la historia reciente del conflicto social y armado colombiano a través de las narrativas de niños, niñas y adolescentes. Para ello contamos con una propuesta de intervención en el Colegio Tibabuyes Universal de Suba, sede A, que consistió en ocho sesiones que iniciaron el 22 de septiembre del 2023 y finalizaron el 10 noviembre del mismo año. Esta propuesta tuvo como objetivo vincular las categorías de conflicto social y armado y enseñanza de la historia del tiempo presente.

Dichas categorías entretienen entre sí un gran número de posibilidades para llevar al aula un tema tan álgido, por ello, decidimos orientar la propuesta a través de lo narrativo lo cual nos permitió hablar desde diferentes subjetividades.

El objetivo de estas sesiones fue el de conocer las narrativas de los y las estudiantes frente al conflicto, pero, asimismo, generar un acercamiento a otros relatos construidos por niños, niñas, adolescentes y jóvenes para una reflexión crítica sobre el conflicto. A través de la literatura y otras herramientas de carácter audiovisual, buscamos construir un sendero significativo para abordar estos temas, promoviendo una educación crítica y reflexiva que inspire a las nuevas generaciones a construir una sociedad más justa y pacífica.

Justificación

La pertinencia de esta propuesta radica en el interés por conocer y acercarse a las perspectivas, narrativas y reflexiones que surgen por parte de niños, niñas y adolescentes frente al conflicto social y armado. Desde las posturas adulto-céntricas asumidas por la familia, la escuela y la sociedad se ha desplazado la voz de esta población etaria que ha vivido directa o indirectamente la violencia y que siempre tiene algo que contar sobre el

conflicto que ha atravesado a Colombia por más de cincuenta años. La “no comprensión” por la “falta de madurez” que se asume desde la adultez conduce a que se dejen de lado las narrativas, perspectivas y experiencias que existen en las infancias sobre esta temática. Asimismo, en la revisión de diferentes propuestas que acercan esta temática a la escuela y en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) se encontró que el énfasis de esta temática se halla principalmente en la educación media, comprendida por los grados décimo y once. De ahí que, surja el interés por indagar y plantear una propuesta pedagógica para llevar esta temática a la escuela.

Al tomar la categoría de *enseñanza de la historia del tiempo presente* se pudo visibilizar los avances y los retos que se desprenden de ella tanto en la educación básica secundaria como en la educación media. Este trabajo es un reconocimiento de las narrativas del conflicto con los y las estudiantes de la básica secundaria. En el año 2014, tras los diálogos de paz entre el gobierno colombiano y la entonces guerrilla FARC, se estableció la Cátedra de paz bajo la Ley 1732 de 2014 con el fin de promover, por medio de la educación, una cultura de paz. El cual fue uno de los primeros intentos, a raíz de los diálogos de paz, por llevar las discusiones de la paz al aula entendiendo el carácter fundamental de lo educativo para la formación y promoción de una cultura de paz. Asimismo, en el 2016 tras la firma del Acuerdo de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la entonces guerrilla FARC, nace el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, SIVJRNR.

Este mecanismo traería consigo el surgimiento de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD) y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). Más adelante, el 28 de junio de 2022 la CEV publica su

informe final “Hay futuro si hay verdad”. Dicho informe se caracteriza por centrar su mirada en conocer los testimonios de las víctimas del conflicto acatando uno de los mandatos del acuerdo de paz que designó a la verdad como un mecanismo fundamental para la reparación de víctimas. De igual forma, el objetivo de este gran documento fue el de esclarecer los patrones y la persistencia del conflicto social y armado a lo largo del territorio. Una de las características que llama la atención satisfactoriamente es la elaboración y diversidad de herramientas pedagógicas para la socialización de dicho informe. La cátedra de paz y el enfoque pedagógico del informe de la CEV van a ser fundamentales para el abordaje del conflicto y la reflexión sobre la construcción de paz. De ahí que este trabajo se interese por enunciar una propuesta pedagógica que indague por las narrativas de niños, niñas y adolescentes sobre el conflicto social y armado en Colombia. Dichas narrativas del conflicto deben conducirnos no solo a conocer lo sucedido, sino a mirar más allá de nuestros horizontes y así comprender que al fin, en un territorio que ha conocido la violencia, también hay posibilidades de echar a crecer esos sueños y anhelos que miles de niños, niñas y jóvenes siguen sembrando.

Metodología

Para la elaboración de esta propuesta pedagógica se retomaron los planteamientos de la Investigación-Acción y las Pedagogías críticas. A continuación, se encuentra el documento estructurado en tres capítulos. El primero desarrolla teóricamente las categorías de análisis que se retomaron para la elaboración de la propuesta pedagógica. El segundo capítulo, hace énfasis en el marco metodológico y el diseño de la secuencia didáctica con la cual se desarrolló la práctica pedagógica. Finalmente, en el tercer capítulo, se presenta la

sistematización de experiencias y las conclusiones que se construyeron a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica.

CAPÍTULO I

Mi primer día de colegio

¿Recuerda su primer día de clases?, ¿o cómo era el primer salón que lo recibió?, ¿o cómo se llamaba su primer/a maestro/a? Probablemente lo tiene presente o quizás se le extravió el recuerdo en los recovecos de la memoria. Pero sea un caso u otro, es inevitable vincular la escuela a nuestras experiencias de la infancia. Sin embargo, usted, nosotras y cientos de niños, niñas y adolescentes se han visto atravesados directa o indirectamente por el conflicto interno colombiano. Son tan grandes las garras de la violencia que han tocado a la puerta de las infancias y ha transformado sus modos de vivir. Lo que no significa, claro está, desvincularles del poder de transformación y resistencia que tienen aquellos niños expuestos al flagelo.

Este primer capítulo aborda las unidades de análisis a partir de las cuales se sustenta teóricamente este documento, las categorías son: enseñanza de la historia del tiempo presente y conflicto social armado. La categoría de *enseñanza de la historia del tiempo presente* presenta un balance teórico sobre qué es la historia del tiempo presente y, así mismo, hace un recorrido histórico sobre la enseñanza de esta área en Colombia y su pertinencia. Finalmente, la categoría de *conflicto social y armado* señala hechos puntuales que son indispensables para su comprensión, sin pretender crear una línea del tiempo ni una narración lineal del conflicto, en su lugar se genera un diálogo sobre cada punto resaltado.

1.1 El conflicto social y armado en perspectiva de la historia del tiempo presente

A continuación, se presenta la conceptualización de las categorías de la historia del tiempo presente y conflicto social y armado. Asimismo, se destaca el papel que ha tenido la enseñanza de la historia en Colombia, su pertinencia y el vínculo con la temática del conflicto social y armado en el país.

1.1.1 ¿A qué nos referimos cuando se habla de Historia del Tiempo presente?

Aunque los debates epistemológicos frente a qué es la historia del tiempo presente, sus aportes y posterior enseñanza siguen vigentes, se presentan algunos autores que la han abordado y el porqué de su pertinencia en lo que aquí se señala como “Historia del tiempo presente”. Para ello, se retoma lo planteado por Aróstegui (2004) quien señala que denominaciones como *Historia inmediata, reciente, actual y fluyente* no son, en definitiva, sinónimos de *Historia del tiempo presente*. El surgimiento de la Historia del tiempo presente se da en un contexto donde el campo de la Historia contemporánea ya no era suficiente para estudiar los acontecimientos de la segunda mitad del siglo XX. Esta historia contemporánea se va alejando cada vez más de un presente que está pasando por importantes transformaciones.

De acuerdo con Aróstegui (2004), el surgimiento de la denominación *Historia del tiempo presente* se da a mediados de 1978 cuando se funda el Institut d’Histoire du Temps Présent en la ciudad de París respondiendo a los hechos acaecidos durante y después de la Segunda Guerra Mundial. Este acontecimiento histórico va a generar importantes discusiones entre los historiadores del momento ya que surge la duda sobre cómo narrar y estudiar un hecho de gran envergadura que estaba trayendo importantes cambios y que, a su vez, era reciente. Tal como

lo señala este autor la Segunda Guerra Mundial va a dejar importantes necesidades intelectuales y morales que hicieron menester la necesidad de escribir y contar la historia de lo acontecido. La denominación de *Historia del tiempo presente* no fue en vano pues se necesitaba un rótulo que la distinguiera de lo denominado como *Historia contemporánea*. Lo contemporáneo, de acuerdo con lo referenciado por este autor, se sitúa a finales del siglo XVIII con las revoluciones burguesas. Esta serie de hechos históricos marcarían el inicio del siglo XIX y, hasta mediados del siglo XX se conocería como lo contemporáneo.

Para intentar desglosar esta unidad de análisis se presenta la denominación del concepto referido al *presente*. De acuerdo con Bédarida (1993) es necesario situar el concepto de lo que se denomina como “presente”. Desde una óptica general este se entiende como lo fugaz, lo que ocurre en un instante y deja de ser presente, es decir, que desaparece en el momento en que comienza a existir. No obstante, el aporte de Koselleck (1979) con las categorías “espacios de experiencia” y “horizontes de expectativa” va a dilucidar el asunto del “presente”. Bédarida (1993) señala que el presente es la “visión”, lo que se observa en el momento -campo de observación- esto, se convierte en el espacio de experiencia, es decir, el presente. Se denomina espacio de experiencia en tanto que acarrea una realidad política, social, cultural y económica que permea lo actual, lo que está aconteciendo y siendo parte de nuestra realidad. En otras palabras, el pasado se hace pasado solo en tanto se vive el presente -espacio de experiencia- y este a su vez, lleva nuestra mirada hacia un porvenir que aún no está dado, de ahí que Koselleck (1979) lo denomine horizonte de expectativa. La Historia del tiempo presente, de acuerdo con Aróstegui (2004) no tiene un límite temporal definido por la academia pues este es una decisión social que se materializa en un proyecto intelectual, cultural y social concreto. Como se

observará más adelante en este documento, la necesidad de abordar los hechos históricos desde la Historia del tiempo presente responde a diferentes necesidades sociales y en temporalidades que varían unas a otras.

Las palabras de Lucien Febvre y Marc Bloch son contundentes al momento de comprender el porqué del surgimiento de esta nueva rama dentro de la historia y su pertinencia “«organizar el pasado en función del presente, es lo que se podría llamar la función social del historiador, escribía Febvre; «comprender el presente por el pasado y, sobre todo, el pasado por el presente» (Febvre en Bédarida, 1998) Esta declaración es valiosa en tanto que resalta la necesidad de responder a un presente que nos está preguntando ¿cómo hemos llegado hasta aquí?, ¿por qué hacemos lo que estamos haciendo?, ¿lo que hacemos ahora será importante para nuestro horizonte de expectativa? Aróstegui manifiesta que, en el marco de la finalización de la Segunda Guerra Mundial, surge una imperiosa necesidad por abordar la historia de la guerra y sus consecuencias a través de métodos historiográficos distintos a los que se venían utilizando. De ahí la importancia de sus palabras cuando recalca que hay “un nuevo tiempo que exige una nueva historia”, (Aróstegui, 2004). Es decir, la Segunda Guerra Mundial dejó huellas que eran imposibles de ignorar y que marcaron decisivamente el curso de la historia y de la sociedad después de 1945. Asimismo, pues no es menos importante mencionarlo, las colonias europeas en el continente africano estaban atravesando por importantes cambios a nivel político y social que transformaron el curso de su propia historia. Estos planteamientos resaltan la necesidad social y política que hay en la Historia del tiempo presente.

Por otro lado, se retoma a Fazio (1998) quien hace una importante reflexión en torno al acontecimiento. Por ello pone de manifiesto los tiempos de duración propuestos por Braudel:

el tiempo de larga, mediana y corta duración. Para entender esta triada es necesario verla como si fuera una matrioshka, es decir, una encierra a la otra y a su vez se atraviesan, las tres temporalidades son necesarias para que la matrioshka sea la matrioshka, es decir, para que la historia pueda ser historia en tanto que se estudia teniendo en cuenta las transformaciones que se dan en los procesos históricos. Para situar este último ejemplo, Fazio (1998) señala que, aunque la historia del tiempo presente estudia los acontecimientos (entendiendo estos como lo reciente) no puede ni debe desprenderse de las largas y medianas duraciones pues no permite ver el acontecimiento como un proceso y una transformación sino como una ruptura.

Es aquí donde se hacen pertinentes las palabras de Funes (2006), esta autora señala que es importante comprender las continuidades, permanencias, novedades, transformaciones y discontinuidades de los hechos históricos. Esto solo es posible si se entiende el acontecimiento desde una mirada más amplia que permita responder esas preguntas que nos formula el presente, “Un acontecimiento no sólo es el producto de determinados condicionantes históricos, que lo modelan y definen, sino que también es productor de sentido y de estructuras”, Fazio (1998). Asimismo, Bédarida (199) cita al historiador Robert Danton quien también, al igual que Fazio, una crítica sobre cómo Braudel en su momento le restó importancia al acontecimiento, «debo admitir que antes fui de los que menospreciaban el acontecimiento. Pero cuando me he visto inmerso en una ola de acontecimientos revolucionarios, me he encontrado a mí mismo poniendo en cuestión mis certezas antiguas». Finalmente, se hace hincapié en las posibilidades que brinda el acontecimiento pues estos, “cambian profundamente el estado de las cosas existentes lo que dan lugar a nuevos tipos de entendimiento de la historia” (Aróstegui, 2004). El acontecimiento, es pues una posibilidad para estudiar el presente en tanto

que representa cambios dentro en la realidad social, cultural y política y esto a su vez, constituye un proceso histórico.

Lo anterior es importante pues es ahí donde radica la necesidad de mirar a la historia del tiempo presente como un campo crítico, tal como lo señala Fazio, el acontecimiento tiene una carga de sentido que conduce a las transformaciones y que, por ende, nos traslada a los horizontes de expectativa. La historia del tiempo presente tiene una responsabilidad social pues tal como recalcan Amaya y Torres (2015) esta rama también tiene su génesis en un mundo que acaba de vivir la barbarie que dejó la Segunda Guerra Mundial. Así pues, se hace necesario mirar ese nuevo mundo donde la Guerra Fría se va abriendo paso poco a poco y va conduciendo a estudiar los nuevos paradigmas sociales, políticos y económicos que están emergiendo. Asimismo, surge la necesidad de los historiadores y las víctimas de la guerra por hacer una historia y una memoria que cuente qué pasó, cómo pasó y de qué forma impedir que aquello se repita, es ahí donde se observa como la historia del tiempo presente adquiere sentido y el porqué de su necesidad social en un presente que nos está pidiendo respuestas. Para finalizar, se hace hincapié en estas palabras de Marc Bloch, “el erudito que no muestra gusto por mirar a su alrededor, ni a los hombres, ni a las cosas, ni a los acontecimientos[...] se comportaría sabiamente renunciando al nombre de historiador”.

1.1.2 La enseñanza de la historia en Colombia: su pertinencia en el marco del conflicto social y armado

En este apartado se expondrá cuál ha sido el papel de la enseñanza de la historia en Colombia en el marco de las ciencias sociales. Para iniciar, es menester remitirnos al decreto 1002 de 1984 en el cual se estableció el plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria

y secundaria) y media vocacional de la educación formal en Colombia. En este documento se puso de manifiesto que la enseñanza de las ciencias sociales en la básica y media vocacional estaba estructurada por la historia, la geografía y la educación para la paz, democracia y vida social, (Rodríguez, 2014). La inserción de la historia en el área de las ciencias sociales respondió a las demandas por parte del Movimiento Pedagógico Nacional que surgió en 1982. De acuerdo con la profesora Sandra Rodríguez (2022) y la profesora Olga Sánchez (2022), en 1967 en Williamsburg- Estados Unidos se celebró la Conferencia mundial de la crisis de la educación. En dicho encuentro, se propuso la creación de un modelo -de corte homogéneo- del sistema educativo por medio de la revisión de los programas académicos, la planificación educativa, la formación docente entre otros aspectos para una “educación para la comprensión internacional.

De ahí que, en los años setenta, en respuestas a estas demandas internacionales, Colombia creará el Programa de mejoramiento cualitativo de la educación que fue reformado por el Ministerio de Educación en 1976 y bajo el cual se creó el plan curricular de 1978 (decreto 1419) en donde de acuerdo con Carlos Vasco, se buscaba “matizar el creciente grado de concientización de los estudiantes, supuestamente provocado por la estrecha relación entre maestros y alumnos. Desde este punto de vista era conveniente disminuir en lo posible el contacto personal formativo del niño con el maestro, y procurar aumentar el contacto del niño con los materiales, con los computadores, con los textos programados, con los folletos y los módulos” (Vasco en Rodríguez, 2022). Es así como, profesores e investigadores de FECODE se oponen a este programa de educación y en 1982, durante el XI Congreso Nacional de FECODE, se crea el Movimiento Pedagógico Nacional. Este último significó un gran avance

en materia de investigación e innovación educativa que, posicionó al docente en un lugar crucial en el marco educativo, pues, en vez de ser un simple observador y vigilante del cumplimiento de objetivos externos y predeterminados por estándares internacionales, tuvo un papel importante en la producción pedagógica y educativa del país.

De acuerdo con Rodríguez (2014) en los años ochenta en Colombia surgen las primeras discusiones frente a los contenidos que se impartían en las clases de historia y las narrativas presentadas en los textos escolares. Dichos relatos mantenían el carácter heroico de próceres de la independencia como trama principal de la historia de Colombia. Asimismo, se mantenía el carácter memorístico en la enseñanza de la historia.

Es así como, el Movimiento Pedagógico Nacional va a adquirir una gran relevancia pues va a poner sobre la mesa la discusión, entre otros asuntos educativos, el aspecto de la enseñanza de la historia en Colombia. A partir de 1984, tras el decreto 1002 del mismo año, surge una discusión por parte de los historiadores que tenía que ver con la incorporación de las investigaciones educativas y académicas que se venían dando que tenían que ver con la “nueva historia” en los contenidos históricos para superar esta enseñanza de la historia de corte episódica y patriótica. En años posteriores surgirían el Decreto 1167 de 1989 y luego, la Ley general de educación de 1994 en donde, el decreto establecía el área de las ciencias sociales y estaría conformado por la asignatura de historia, geografía y cívica. Asimismo, con la Ley general de educación se estableció nuevamente que el área de ciencias sociales se estructuraría en historia, geografía, constitución política y democracia.

Hasta aquí se ha presentado un breve balance de las discusiones presentadas durante los años ochenta frente a la enseñanza de la historia en Colombia. Como se puede evidenciar, hasta

este periodo, aunque ya iniciaban los primeros debates sobre qué historia enseñar, el tema del conflicto seguía siendo un contenido alejado de las discusiones académicas. Por ello, se presentarán los planteamientos que surgieron en los noventa y como aquello, en relación con la década anterior, sentaron importantes bases para comprender cómo se posicionó -y posiciona- la temática del conflicto social y armado como contenido dentro de la enseñanza de la historia en Colombia. De acuerdo con Rodríguez (2014), a partir de los noventa surgirían tres enfoques de investigación bajo los cuales se estudiaría el proceso relacionado con la enseñanza de la historia. Estos enfoques son: enfoque cognitivo, enfoque curricular y enfoque didáctico. Para este caso, centraremos, de manera breve, nuestra mirada en lo expone Rodríguez (2014) frente al enfoque curricular. Esta perspectiva ubicó su mirada en problematizar los contenidos históricos que se enseñaban a partir de la revisión de los textos escolares que se llevaban al aula, de allí se concluyó que “Los nuevos relatos escolares mantuvieron un criterio de linealidad donde los héroes siguieron existiendo como parte fundamental de la trama histórica [...] En el fondo, la estructura del desenvolvimiento del país conservó elementos identitarios de viejo cuño. [...] La inexistencia de un cuestionamiento acerca de la constitución y la caracterización de la nación impidieron la modificación de estos referentes fundamentales para los procesos de pertenencia dentro del proceso de formación de los individuos de una sociedad” (Betancourt 2007, 272 en Rodríguez 2014). Como se puede observar en la cita anterior, a inicios de los años noventa aún no figuraba la temática del conflicto social y armado en la enseñanza de la historia.

En 1996 surge la Resolución 2343 de 1996 en donde se establecen los Indicadores de logros curriculares, asimismo, en 1998 aparecen los Lineamientos curriculares para las áreas básicas.

Ambos textos respondían a criterios principalmente evaluativos, esto último, orientado por disposiciones externas. De igual forma, Rodríguez y Sánchez (2022) señalan que “Entre 1984, año de promulgación del decreto de renovación curricular y 1994, año de formulación de la Ley General de Educación, la discusión de los historiadores perdió continuidad y fuerza ante el argumento de la articulación curricular como mecanismo para el reconocimiento integral de la sociedad en el ámbito escolar y ante la postura psicológica, que se impuso en la ordenación curricular y en la disposición de los contenidos.” Es decir, más allá de la integración interdisciplinar en el área de las ciencias sociales y el sentido que se produjera a partir de la enseñanza de la historia, la postura de la psicología mostró un principal interés por la renovación curricular que se hizo a partir de la selección de contenidos, métodos y recursos que correspondiesen a los estadios del desarrollo psicológico.

Uno de los momentos más importantes para el área de ciencias sociales y la enseñanza de la historia llegaría con los Lineamientos curriculares en ciencias sociales del 2002 ya que, después del 2003 hay una especial preocupación por la integración de disciplinas ya que los ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales y competencias – propuestos en los lineamientos del 2002- llevarían a tomar una nueva perspectiva frente a la enseñanza de las ciencias sociales. A partir de este momento se comienzan a plantear los primeros contenidos de conflicto armado en Colombia, sin embargo, estos se planteaban “para el éxito evaluativo, más que para comprender su realidad social y actuar en ella.” (Rodríguez y Sánchez, 2022).

1.1.3 La historia del tiempo presente: una perspectiva necesaria para pensar el conflicto social y armado en Colombia

Como se mencionó anteriormente, la historia del tiempo presente está cargada de una necesidad social, de ahí la pertinencia del abordaje de esta en la escuela y la sociedad. Funes (2006) nos presenta una de las primeras problemáticas que surgen en el aula al momento de enseñar historia y esta es la dificultad que persiste en generar sentido frente a lo que se enseña. Los acontecimientos del siglo XX, como por ejemplo la Segunda Guerra Mundial, conllevaron a un cambio en la forma en cómo se estaba investigando y escribiendo la historia, esto condujo al surgimiento de la historia del tiempo presente. Las consecuencias de la guerra y la barbarie sientan las primeras discusiones sobre la función social de historia para el nuevo contexto al que se enfrenta la sociedad, de ahí que la escuela tome un papel central en la enseñanza de esta área para la no repetición de hechos violentos y la consolidación de una cultura de paz.

Por ello, esta área del conocimiento cobra un nuevo sentido frente a un mundo que está pasando por convulsionadas transformaciones. La transmisión de valores, la insistencia en el ejercicio de la ciudadanía, la democracia y los derechos humanos van a ser problematizados a través de la enseñanza de la historia presente, es decir, ¿qué pasó para que hoy estemos hablando de derechos humanos y democracia?, “Cuando buena parte de la sociedad europea se replanteaba su mirada sobre el pasado, la escuela se vio confrontada ante estos novedosos postulados que fortalecían la idea dialógica entre pasado, presente y futuro” (Amaya y Torres, 2015). La enseñanza de la historia pasaba también por la preocupación en cuanto a la formación docente, asimismo, surgen algunas categorías como “la didáctica de la historia”, la “historia de la historia enseñada” y el “aprendizaje histórico”, (Amaya y Torres, 2015). Esto va a ser

importante pues va a romper con una enseñanza de la historia que se hacía solo desde lo memorístico y con la insistencia de inculcar una serie de valores patrios, la urgencia ahora es mirar y estudiar el mundo que se está viviendo.

Esta serie de acontecimientos llevaron a cambiar no solo la forma en como se venía haciendo historia, “El estructuralismo y la historia seriada cuantificada con base estadística afrontaron el surgimiento de la nueva historia, la microhistoria, la historia reciente, los estudios culturales y los estudios de la memoria, entre otros, bajo el protagonismo del paradigma narrativista...” (Amaya y Torres, 2015) sino también, en cómo enseñarla en el aula. Para este caso, se hace necesario traer las experiencias de la enseñanza de la historia presente en el contexto argentino cuando ha finalizado la dictadura militar y el caso colombiano, en el marco del conflicto social y armado. En el caso argentino, de acuerdo con Funes (2006), se presenta un gran reto pues al finalizar la dictadura en 1983 llega a la presidencia Raúl Alfonsín quien trae e implementa una serie directrices políticas y económicas de corte neoliberal que siguieron hundiendo al país es un estanco económico, político y social. En un presente tan convulso como aquel, surge el interrogatorio sobre cómo abordar la historia y las memorias que están surgiendo producto de la dictadura militar. De ahí que la autora presente los siguientes interrogantes: ¿Cómo enfrentamos los argentinos la realidad?, ¿qué lecturas hacemos de las crisis?, ¿qué relación establecemos con el pasado?, ¿cuál es el lugar de la historia? Para responder a ello, recalca que quien enseña debe sumergirse en las significaciones de los procesos históricos recientes y propender por demostrar la necesidad de lo enseñado en el aula, “Significarlo y convertirlo en objetos de enseñanza da cuenta que el problema excede a la simple reconstrucción histórica de lo acontecido; se trata además de un problema político, filosófico y ético” (Funes, 2006). De

ahí que, los acontecimientos deban ser estudiados y abordados como asuntos que nos permean constantemente y que repercuten en el mundo social, pero que además, son producto de un proceso histórico. Lo enseñado rompe con las fronteras del aula y cobra sentido en un mundo que nos lo reclama. En otras palabras, se construye una conciencia histórica, “convirtiendo la historia enseñada en clave para la comprensión y orientación de la vida de los sujetos a partir de la formación de conciencia histórica.” (Funes, 2006).

Es aquí donde, para el contexto colombiano, se vuelve casi que menester volcar nuestra mirada sobre cómo la enseñanza de la historia de tiempo presente nos permite estudiar, enseñar y reflexionar una realidad que todos los días se nos presenta a través de periódicos, murales, series de televisión, noticieros, redes sociales y testimonios de allegados que han vivido -o siguen viendo- el conflicto. De ahí que como lo resaltan Amaya y Torres (2015) la constitución política del 91 y la Ley general de Educación volcaran su interés en la formación para los valores, el ejercicio de la ciudadanía, el respeto hacia la diversidad y el fomento de los DD.HH. en donde la enseñanza de la historia juega un papel fundamental, “Estas consideraciones relacionadas con la educación cívica y la enseñanza de la Constitución, se hace énfasis en la necesidad de fortalecer los procesos de protección y defensa de los derechos humanos, como base para la construcción de un ordenamiento democrático, que es condición a su vez para lograr el desarrollo de otras dimensiones sociales” (Herrera; Pinilla; Acevedo & Díaz, 2005, p.106 en Amaya y Torres, 2015)

En Eraso (2016), se puede evidenciar una potente propuesta pedagógica que resalta la necesidad por abordar la enseñanza de la historia desde el tiempo presente en un país donde el conflicto sigue haciendo mella en la sociedad colombiana pero que resiste y transforma a través

de las diferentes comunidades de paz. El análisis del contexto de las comunidades de Urabá desde la enseñanza de la historia del tiempo presente posibilita la resignificación y reelaboración de las versiones del pasado sobre el conflicto. Eraso retoma a Traverso (2007) para señalar que gracias a la investigación y enseñanza sobre el pasado reciente se construye la conciencia histórica en tanto que “el investigador no solo es testigo de los hechos, sino también ubica su labor en función de la memoria para evitar repeticiones.” (Eraso, 2016). En ese orden de ideas, la propuesta pedagógica en perspectiva de la historia reciente de las comunidades de Urabá parte de las memorias de los y las habitantes de la región para reconocer su experiencia no solo en el marco del conflicto, sino en la constitución de las comunidades de paz. En ella se reconocen los procesos de resistencia comunitarios y la multiplicidad de memorias opuestas, contradictorias y disímiles que son importantes para la formación política de los y las estudiantes. Finalmente, es menester resaltar el trabajo realizado por el CNMH con el informe BASTA YA, las investigaciones de la Comisión Histórica del Conflicto (2015) sobre los orígenes del conflicto y su persistencia y el recién publicado Informe de la comisión de la verdad por parte de la CEV. De ahí que al interior de las Comunidades de Paz de Urabá la enseñanza de historia sea un área importante para generar conciencia sobre lo acontecido, lo que les convoca hoy en día y las posibilidades hacia el futuro.

1.1.4 La cátedra de paz y la enseñanza de la historia: algunas reflexiones para pensar en la escuela

En el año 2014 el congreso de la república decretó la Ley 1732 de 2014 la cual, establece la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país, tanto oficiales como no oficiales. El primer artículo de la Ley 1732 señala que “Con el fin de garantizar la creación y

el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente.” Este artículo deja entrever la tarea titánica que se delega a la escuela frente a cómo asumir este nuevo componente el cual hace hincapié en el fomento de una cultura de paz. De ahí que, al año siguiente se expidiera el Decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta la cátedra de paz. Es decir, en este breve documento se expone su objetivo principal, su estructura y una serie de contenidos para trabajar en aula. Sin embargo, de acuerdo con Grajales (2017) la lista de temas es tan extensa y amplia que cada institución educativa, decide cómo abordar la cátedra sin necesariamente estarla abordando, “Esto quiere decir que una institución educativa puede por ejemplo hablar de "dilemas morales" cualesquiera y de "proyectos de vida y prevención de riesgos", como siempre lo ha hecho dentro de la asignatura de ética, y demostrar con esto que se está cumpliendo con la Cátedra para la paz.” (Grajales, 2017)

La cátedra de paz propone doce temáticas las cuales son:

- a) Justicia y Derechos Humanos;
- b) Uso sostenible de los recursos naturales;
- c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.;
- d) Resolución pacífica de conflictos;
- e) Prevención del acoso escolar;
- f) Diversidad y pluralidad;

- g) Participación política;
- h) Memoria histórica;
- i) Dilemas morales;
- j) Proyectos de impacto social;
- k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;
- l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.

Como se puede observar, la lista de temas es amplia por lo que no hay una propuesta rigurosa sobre cómo vincular estos contenidos en relación con el reconocimiento del conflicto en Colombia y la construcción de paz. En consecuencia, Grajales manifiesta que la cátedra de paz puede caer en el riesgo de ser instrumentalizada por parte de las instituciones educativas. Sin embargo, para el tema que aquí nos convoca, retomamos la temática de Memoria histórica que propone el Decreto 1038 de 2015 para hacer una breve reflexión vinculada a la implementación de la propuesta pedagógica presentada en este documento. En lista de temáticas presentadas ninguno de los contenidos propone la enseñanza de la historia para el abordaje del conflicto social y armado colombiano en la escuela. Se hace énfasis en esta observación pues el abordaje del conflicto debe pasar por la reflexión histórica sobre este, señalando igualmente, el papel que tienen los niños, niñas y jóvenes en la historia. Grajales, por su parte, llama a estos silencios u “omisiones significativas”, retomando a Carretero (2007). Para esta autora, dichos silencios históricos en el aula -y en la cátedra de paz- impiden la reflexión crítica frente al pasado y, por ende, la construcción de una mirada hacia

los espacios de expectativa (Koselleck, 1979). Asimismo, resalta el valor que tiene el trabajo desarrollado por la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas (2015) frente a la elaboración de explicaciones sobre el conflicto en Colombia, de ahí que Grajales proponga los siguientes cuestionamientos “¿Cuál es el lugar que ocuparan aportes como el trabajo del Grupo de Memoria Histórica o los informes construidos por la Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas, dentro de la construcción de explicaciones históricas sobre el conflicto? ¿Acaso no era la Cátedra de la Paz, un espacio propicio para el análisis y la discusión de estos insumos? ¿Por qué no se adoptaron estos contenidos de manera explícita en el Decreto reglamentario?” (Grajales, 2017).

En conclusión, la cátedra de paz no se puede dar por sentada, esta es una propuesta que apenas se encuentra en construcción. Como se evidencia, los temas son amplios y cada uno merece atención especial. En este caso, nuestro interés se centra en observar cual puede ser el papel de la enseñanza de la historia dentro de lo propuesto en la cátedra de paz y como esta posibilita no solo la reflexión sobre el pasado y el presente, sino la construcción de paz y el fomento de una cultura de paz. Por otro lado, no es menos importante señalar que la cátedra de paz debe partir de los contextos en los que se encuentran inmersos los y las estudiantes, ya que de acuerdo con Vásquez (2020) los contextos sociales, culturales, políticos y económicos pueden dificultar el abordaje de la cátedra si estos factores no se tienen en cuenta.

Finalmente, se hace menester resaltar la agencia que tienen las infancias como sujetos que hacen parte de la historia y que a su vez la construyen, de ahí que la cátedra deba superar su mirada de contenido y pensarse como una posibilidad reflexiva con miras a la construcción de nuevas realidades.

1.1.5 Conflicto social y armado en Colombia: abordando la larga duración

Trazar una única ruta y, aún más si se trata de que sea reducida, sobre la trayectoria de un conflicto de años es un trabajo más que dispendioso, por lo que no pretendemos hacer una línea del tiempo que narre una historia lineal del conflicto social y armado en Colombia. En su lugar, la intención es señalar hechos puntuales que pueden resultar indispensables para su comprensión; sin negar que quedan algunos cabos sueltos. Lo anterior invita a la reflexión sobre si debe plantearse un cambio en lo que actualmente enseñamos y sus planteamientos sobre la historia colombiana.

Ahora bien, es importante resaltar que la violencia en Colombia no se reduce a la disputa entre dos bandos o no solo se traduce en la guerra entre ejército y grupos insurgentes, sino que en su lugar es preciso resaltar los diferentes picos o hitos que han alterado este conflicto. El Informe de la Comisión de la Verdad, en el tomo Mi cuerpo es la verdad (2022), plantea como el conflicto, más allá de un enfrentamiento bélico, puede comprenderse como un conjunto de factores (grupos, alianzas, intereses, ideologías) que trae intrínseco responsabilidades y adjudicaciones hacia todos los sectores de la sociedad colombiana; es por esto que resulta muy difícil seleccionar únicamente puntos específicos ante su extenuante duración.

Por consiguiente, aunque muchos clasifican el conflicto social y armado colombiano como dormido, pausado, finiquitado o algunos lo denominan hasta inexistente, sigue vivo desde hace más de seis décadas y ha azotado al país desplegándose en diferentes violencias. Por esta razón como se deja constancia en Para que no me olvides- Memoria histórica y educación para la paz en el aula dirigido por Alexander Ruiz Silva (2022) es importante impulsar el reconocimiento y la resistencia a través de la memoria, entendiendo que la misma

contribuye a generar la construcción de identidad propia y cultural, además solventa la autonomía, valentía y dignidad de una comunidad.

“En otras palabras, la memoria además de recuerdos enlaza la capacidad humana de volver sobre ellos, de dotarlos de significado, por lo que el pasado es objeto permanente de reconfiguración.” (Ruiz, A. et al. 2022 p. 29)

Un punto de partida para entender la situación en Colombia es la década de los 20 y 30, un período marcado por una desigualdad palpable en la distribución de tierras. En ese entonces, los terratenientes, propietarios de vastas extensiones de terreno, acaparaban la mayor parte de las ganancias, mientras que los campesinos encargados del trabajo de producción se quedaban con poco más que las manos vacías. De acuerdo con Alarcón (2019), no solo carecían de una compensación justa por su trabajo, sino que también enfrentaban serias limitaciones en el acceso a la tierra y a la propiedad.

En ese orden de ideas, se retoma lo planteado por Fajardo (2015) en su ensayo *Estudio sobre los orígenes del conflicto social y armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana* para el informe de la Comisión histórica del conflicto (2015). Fajardo, señala que el conflicto social y armado en Colombia ha tenido etapas diferenciadas en su intensidad y geografía. A inicios de la década de 1920, el país se inserta en las dinámicas del desarrollo capitalista, esto se evidenció en el ingreso de masivas inversiones norteamericanas al país. A su vez, se afianzó la valoración de la propiedad de la tierra y la construcción de una economía nacional apoyada en el desarrollo industrial y en la consolidación de una clase media rural. Retomando a Molano (2015) el periodo de La

violencia se ubica entre 1925 y 1955, es decir que la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas subvierte el discurso tradicional histórico que ubica el periodo de La violencia entre 1952 y 1958. La CEV (2022), por su parte, en el Informe de la comisión de la verdad, sitúa este periodo desde 1946 y señala sus picos más álgidos entre el 52 y el 58. Por su parte, el informe ¡BASTA YA! (2013), inicia su relato histórico del conflicto a partir de 1958 con el período del Frente Nacional. Otros autores como Moreno (2012), en su lugar, sitúan su atención en abril del año 1948 con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán. Moreno marca este hecho como uno de los momentos más críticos del país. De ahí la importancia que cobran los aportes de la C.H al presentar un rastreo histórico (antes de 1946) que pone en evidencias las causas, los orígenes y la persistencia del conflicto en Colombia.

En tal sentido, siguiendo a Molano, a inicios de la década de 1920, los cultivos de café crecieron a gran velocidad, lo que impulsó la colonización campesina en tierras baldías. Asimismo, después de 1926 se presentaron invasiones en 35 haciendas en las regiones de Cundinamarca, Valle del Cauca y Tolima. Esto último, con el fin de acceder a la tierra para cosechar y comercializar café. “Con la bonanza cafetera, que duró diez años, los campesinos tumbaban monte en baldíos para abrir fincas y sembrar. La crisis de 1929 aceleró el proceso, sobre todo en Valle, Norte de Santander y el oriente del Tolima. El conflictivo dinamismo de la economía cafetera se afianzó sobre todo en Caldas, el sur de Antioquia y el norte de Valle y Tolima, donde fue particularmente aguda la violencia en los años 50.” (Molano, 2015). Asimismo, se destaca el papel que tuvieron los sindicatos obreros ferroviarios y navieros que influyeron ideológicamente en otros grupos sindicales durante el III Congreso Obrero Nacional de 1926, cuna del PSR (Partido Socialista Revolucionario). En ese orden de ideas,

estallaron en Barrancabermeja los paros contra la Tropical Oil Company durante 1924 y 1927. Un año más tarde, en 1928, se organiza la huelga bananera contra la United Fruit Company. Como se puede evidenciar hasta el momento, el país ya venía atravesando una época convulsa en torno a la disputa por la tierra y la explotación laboral a los trabajadores rurales.

Por lo tanto, Fajardo, señala que, para entender el asunto de propiedad agraria en Colombia, hay que remitirse a las reformas del siglo XIX en las que la propiedad de la tierra se caracterizó por la apropiación monopólica y excluyente de la misma, “Las grandes concesiones de tierras establecidas entre 1827 y 1931 y la expansión de las haciendas sobre los baldíos fueron generando un cerco sobre las tierras ocupadas por la pequeña y mediana propiedad.” (Fajardo, 2015). En consecuencia, de acuerdo con lo planteado por este autor, las élites desarrollaron distintas modalidades de apropiación de tierras limitando su acceso a través de prácticas violentas. Para ello, Fajardo cita a Berry (2002) quien señala que “Colombia se ha caracterizado por una extrema desigualdad en la distribución del acceso a la tierra agrícola y una grave ambigüedad en torno a los derechos de propiedad. Estos problemas han contribuido a muchos otros males económicos y sociales, entre ellos las oleadas de violencia que recorrieron periódicamente el país durante el siglo XX y parte del XIX.” (Berry, 2002).

Esta dinámica no solo afectaba su bienestar económico, sino que también socavaba sus derechos y dignidad. No obstante, existieron figuras como la aparcería, que consistió en acuerdos de arrendamiento en donde el pago de la mayoría de la producción tenía como destinatario a los terratenientes, un acuerdo que incrementó los levantamientos de los

trabajadores e incentivo los inicios de diferentes levantamientos de organizaciones de masas insurgentes, desencadenando a la par los primeros pasas de la violencia en Colombia.

Alarcón (2019) De igual forma, hay que considerar las acciones del Estado frente a esta situación, por ejemplo, la Ley 74 en 1926, que otorgó al Estado la capacidad/facultad de comprar tierras, dejando en evidencia un patrón de gobierno que a menudo se siente oportunista, dejando de lado las necesidades y derechos de las comunidades afectadas, Alarcón (2019)

Colombia soportaba una crisis creciente a raíz del bipartidismo que se magnificaba con gran velocidad acompañado por una agitación social que conllevó un alto número de masacres, según la BBC (2018) para la época, la cantidad de muertos en el país oscilaba entre los 500 y 2500. Entre tanto, no podemos pasar por alto que las muertes no solo corresponden a los actores armados, sino que la mayoría de las víctimas eran familias campesinas y población civil que fueron afectados a través de diferentes mecanismos como el desplazamiento forzado, abusos sexuales, expropiaciones, reclutamientos e incluso en sus dinámicas de interacción cotidianas, pues las relaciones interpersonales se vuelven tensionales al gobernar sentimientos de desconfianza miedo incertidumbre entre sus contemporáneos (2021).

“Los enfrentamientos radicales entre las élites políticas, que se producen en el plano nacional entre 1946 y 1949, tienen un eco profundo en los sectores campesinos del momento, hasta el punto de que estos se convierten... en protagonistas activos, no solo instrumentales, de los enfrentamientos.” (Valencia, 2021)

Ahora bien, no podemos pasar por alto como se ha dado manejo a esto desde las escuelas,

tal como lo propone Ortegón (2017) uno de los desaciertos más frecuentes de las prácticas de la enseñanza tradicional de la historia colombiana es la promoción de la idea de que en hitos como el conflicto solo entran al escenario unos pocos actores ignorando que se trata de algo transversal. Aquí se posa uno de los momentos claves para entender la historia en Colombia, al haber un conflicto interno es un poco ingenuo pensar que sus únicos dolientes son quienes portan un arma. Para la época como un río plagado de meandros, el conflicto colombiano embrollaba a todos los sectores del país directa o indirectamente.

1.1.1.5 A partir de la década de los 50's

Continuando con lo anterior, Valencia (1996) menciona que el año 1953, especialmente el 13 de junio, fecha en la que el General Gustavo Rojas Pinilla tomó el poder, apoyado por las masas. La decisión del golpe de Estado se da tras la búsqueda de balance ante el vaivén del país. A su gobierno se le consideró como un estabilizador, un salvavidas entre la agitada marea que vivía el país; es decir tras el diagnóstico de un país caótico, el inminente tratamiento era un gobierno “neutral”. En este periodo se iniciaron procesos de desmovilización de grupos armados y hubo una disminución en algunas fuentes de violencia (Valencia, 2012), pero la conocida dictadura no fue un “remedio” permanente, en su lugar, sus acciones fueron “paños de agua tibia” pues los campesinos no tenían garantías económicas ni territoriales para retornar a sus tierras. Si bien, esta época se caracterizó por una bonanza cafetera que mejoró temporalmente la economía, la misma entró en un declive prematuro a causa del aumento de precios y de importaciones de otros países de café. Por lo que para 1957, las manifestaciones y la presión social facilitaron la participación política de diferentes grupos, llevando a Rojas Pinilla a declinar del poder el 10 de mayo del mencionado año.

Aquí, tenemos que hacer un pequeño paréntesis para acotar que la intención de este apartado no es solo dar fechas sueltas. En su lugar y de acuerdo con Ortegón (2017) la cronología es muy importante en la enseñanza de la historia, pero no puede ser el único foco, debemos usarlo como una orientación del aprendizaje hacia la comprensión más profunda y el pensamiento crítico. Al quedarnos solo en las fechas podemos caer en el error de simplificar la complejidad de la historia, cuando con su enseñanza podemos cuestionar, intrigar y motivar a los estudiantes, (2017). Dicho esto, podemos continuar mencionando que la salida de Pinilla del poder dejó al país en un limbo político que se pretendía resolver con el Frente Nacional (1958 - 1974), el cual consistió en la alternación del poder entre los partidos dirigentes de la época -partido liberal y partido conservador (Valencia,1996). Este pacto, además de ser una repartición del poder, intentó congelar el poder monopolizando con el fin de mitigar la violencia que surgía de los intentos de un bando por eliminar al otro, la idea principal era una participación equitativa de cargos entre el partido “ganador” y el “perdedor”.

Sin embargo, el Frente Nacional no logró reducir la violencia de manera significativa, en este periodo la situación empeoró y el pacto bipartidista, se convierte en una antesala al surgimiento de algunos grupos insurgentes muy determinantes en el desarrollo de la historia colombiana. (Valencia, 1996). Así las cosas, en la enseñanza de estos temas, es importante reconocer que la visión tradicional nos muestra una historia simplificada y desde un punto unilateral que parte desde las élites -en este hecho puntual, liberales y conservadores- pero se pierde en el trasfondo de la estructura no socava más allá, por lo que al incorporar nuevas estrategias de enseñanza contribuye a una educación que no solo se encargue de informar,

sino que aliente a reflexionar. (Ortegón, 2017)

Entre tanto, a medida que Colombia avanzaba en la década de 1960, y continuaba inmersa en fenómenos como el Frente Nacional, el panorama sombrío solo se acentuaba, marcado por la persistencia de profundas desigualdades sociales. Este periodo se caracteriza por un contexto en el que las instituciones gubernamentales mostraban signos de debilidad, dejando a un vasto territorio sin la atención y el apoyo necesarios (CHMN p.5). La falta de una presencia estatal efectiva en las regiones más vulnerables propició un terreno fértil para el surgimiento de diversos grupos, que iniciaron como autodefensas campesinas, tal es el caso de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en el año 1966, oficialmente, bajo el liderazgo de Manuel Marulanda Vélez y Jacobo Arenas. Asimismo, surgieron guerrillas como el Ejército de Liberación Nacional (ELN) en 1964 orientados por Fabio Vásquez, el Ejército Popular de Liberación Nacional (EPL) desde 1967 y el Movimiento 19 de abril (M-19) en 1974.

Durante estos años, el problema agrario del país no había hecho más que consolidarse, la concentración de la tierra en manos de unos pocos, junto con la pobreza que asediaba a las comunidades rurales, generó un sentimiento de injusticia que resonaba entre las masas. Ante la falta de un Estado resolutivo y de medidas que combatieran las disparidades, surgen los ya mencionados grupos. (Alarcón, 2019) En un principio, los mencionados grupos se presentaron como alternativas al abandono gubernamental. Al ofrecer servicios sociales, protección y, en algunos casos, justicia, estas organizaciones lograron ganarse el apoyo y la confianza de muchos habitantes en áreas rurales, quienes veían en ellas una solución a sus problemas inmediatos. (Valencia, 2001) Su radicalización fue, en muchos casos, una

respuesta a la precariedad de garantías de derechos y justicia y a un Estado indiferente ante la situación. El uso de la fuerza por parte del Estado para silenciar la disidencia solo exacerbó el conflicto, creando un ciclo de violencia que continuaría en las décadas siguientes. Así las cosas, las comunidades, atrapadas en esta espiral, sufrieron las consecuencias de una guerra que parecía no tener fin, y el sueño de un cambio pacífico se desvaneció en medio de las balas y el miedo.

Por lo tanto, los años 60 y 70 no solo representan el surgimiento de grupos armados, sino que también fueron reflejo de las profundas crisis que enfrentaba Colombia entre la inestabilidad política, la lucha agraria y la escasa, por no decir, inexistente atención del Estado a las necesidades de sus ciudadanos. Este periodo sentó otra de las bases para un conflicto que, con el tiempo, se intensificará y transformaría, dejando una marca indeleble en la historia del país. La historia de Colombia en los años 60 es, en última instancia, una historia de luchas por la dignidad, la igualdad y el derecho a ser escuchados, factor que se está pasando por alto en los modelos educativos actuales que centran su atención en dejar contenido temático como elemento informativo y no tanto como transformador y crítico.

Entre tanto, la historia continuaba a mitad de década de los 80, exactamente en 1984, el conocido expresidente Belisario Betancourt se convierte en uno de los primeros mandatarios en pretender iniciar unos diálogos de paz con los grupos insurgentes de la época. Dichos procesos, por consiguiente, se enfrentaron a la oposición y sabotaje por parte de las élites colombianas que, acompañadas por la pisada entrante, fuerte y recia del narcotráfico, abrieron paso a otro momento de suma importancia los grupos paramilitares y el narcotráfico, marcando con ello otra fase fundamental del conflicto. (Valencia, A. 2021 p.44)

Por consiguiente, los fenómenos del narcotráfico y el paramilitarismo en Colombia están profundamente entrelazados, y esta interconexión se manifiesta de manera notable en sus dinámicas de financiamiento, sociales, políticas y culturales (Valencia, A. p.65 2001) el narcotráfico, como actividad ilegal, proporciona recursos económicos significativos que alimentan a diversos grupos paramilitares en el país. Estos grupos, a su vez, utilizan los fondos no solo para fortalecer su poder militar y territorial, sino también para establecer un control social que les permite perpetuar su influencia en las comunidades.

Los grupos paramilitares se caracterizan por la constante búsqueda de control social y territorial a través de la violencia y la intimidación, vulnerando en repetidas ocasiones los derechos de las poblaciones; podríamos decir que tiene un efecto cáustico en el tejido social. A modo de ejemplo encontramos el caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, en donde el ex paramilitar Hernán Giraldo para fortalecer la conchabanza con los habitantes, abusó sexualmente de sus hijas, buscando dejarlas en embarazo y generar relaciones filiales a través de la apropiación sobre las víctimas. (CNMH, 2018). En resumidas cuentas, podemos afirmar que para la construcción de paz en Colombia debe tenerse en cuenta el reconocimiento de que los problemas de narcotráfico- paramilitarismo y violencia están estrechamente relacionados.

La década de los 90, un intento por rescatar la democracia

En ese orden de ideas y con el transcurso de poco más de una década llega a Colombia otro momento crucial, la Constitución de 1991 la cual es, como mucho de lo que hemos mencionado atrás, símbolo de un intento por finiquitar la violencia en Colombia, tras un diagnóstico repetido de un país resquebrajado; salen a lucir intentos como el de la Carta Magna por generar un convenio o lo que Valencia (1998) define como un trato implícito de

paz. En ese sentido, muchos conocemos esta Constitución por ser la más diversa y algunos la llamarían incluyente, como menciona (Valencia, A.1998). Con la constitución se pretendía generar una Colombia participativa, pluralista y democrata, de modo que con su implementación se pudiesen combatir las desigualdades. Para cumplir dicho objetivo, bajo su orden nacieron instituciones y mecanismos de participación que antes eran poco conocidos, por ejemplo, el Referendo, el Cabildo abierto, la Revocatoria de Mandato o como el Plebiscito, un mecanismo de consulta popular que tiene mucha relevancia para la problemática que estamos tratando.

Ahora bien, si las intenciones eran positivas, también hubo muchas críticas hacia su trasfondo, que resaltaba por su tinte un poco utópico, con algo de ambigüedad y extensión eso sin mencionar lo difícil que podría ser su materialización, en otras palabras, Valencia (1998) señala que para esta Carta Magna era más que un reto salir del papel y llegar a implementarse. No obstante, rescatamos como la Constitución del 91 intentó hacer frente a décadas de conflicto y buscó escenarios de recuperación, en los que sí, de forma algo ilusoria, se pretendía incluir y promover la participación de todos aquellos afectados por el Conflicto colombiano. Antes de continuar queremos rescatar lo dicho por Luis Carlos Moreno (2022), este investigador reconoce que el Estado con sus estrategias, leyes, acuerdos internacionales y normas ha logrado mitigar muchos escenarios de violencia, pero aún queda mucho camino por recorrer y con la educación por la paz podemos dar pasos valiosos para nuestra sociedad.

Dicho lo anterior, es fundamental entender que la paz no surge de un momento aislado, sino que es el resultado de la concatenación de muchos factores como lo son la educación, la

política, la cultura, entre otros. Por lo que, hechos como los acuerdos de paz, esta vez propuestos por el exmandatario Juan Manuel Santos, no son ocasionales, sino que responden a un conglomerado de años de negociaciones y de los esfuerzos de diferentes sectores a lo largo del tiempo. Ahora, el punto clave es si se trató de un trabajo tan arduo por qué los resultados del plebiscito de 2016, el ganador en las urnas fue el “No”, por qué parecía ser que la decisión de Colombia era decir “No” al fin de un conflicto que llevaba décadas.

Podemos empezar hablando de la mala publicidad causada por la ultraderecha, desde tachar como “castro chavistas” hasta manchar sus intenciones y trasfondo. Esta estrategia no solo afectó la percepción pública, sino que también dificultó un debate informado sobre un tema tan crucial para el futuro del país. (Urbina, J. 2016 p.106) pues el promover ya sea de forma camuflada o directa a la desinformación, facilitó el fracaso de la estrategia pedagógica de Santos, que buscaba el respaldo popular para una decisión tan trascendental como la firma de una amnistía con un grupo como las FARC. El plebiscito fue uno de los momentos más decisivos del país y nos reflejó la división política, casi que tangible, del mismo.

La narrativa promovida por los sectores opuestos a los acuerdos de paz se centró en resaltar supuestos riesgos y peligros que implicaba su aceptación. Argumentaban que estos acuerdos garantizarían impunidad a los miembros de las FARC, y presentaban la paz como una amenaza a la propiedad privada y a los valores de la familia tradicional. Este enfoque no solo buscaba movilizar el temor, sino también generar un ambiente de desconfianza en torno al proceso de paz. (Urbina, J. 2016 p.99)

Otro de los aspectos más intrigantes del plebiscito fue la decisión de muchos votantes que, aunque no fueron directamente afectados por el conflicto armado, optaron por votar en contra de los acuerdos de paz. Este fenómeno puede explicarse en parte por la efectividad de la campaña de desinformación, que logró movilizar a personas fuera de las zonas de conflicto a votar en contra, alimentando temores sobre posibles cambios negativos en el país, sus vidas y valores. Podríamos justificar lo mencionado anteriormente con la idea de que en el marco de la enseñanza habitual de la historia colombiana, es notable la ausencia de una proximidad de lo abordado en clase con el proyecto de vida de cada estudiante. (Ortegón. J, 2017) El no integrar estas experiencias puede resultar en la falta de apropiación de conceptos que pudo ser lo que paulatinamente entorpeció el proceso de paz, reconciliación y memoria, pues si para los votantes no existían bases para una interiorización de conceptos, un entendimiento acorde de lo propuesto era una petición más que dispendiosa. (Ortegón. J, 2017 p.17)

Intrínsecamente, aquí encontramos una gran ayuda con el uso de la herramienta propuesta en el desarrollo de este trabajo, el diario de lectura, que como lo afirma Leibrandt, I. (2007) consolida las percepciones individuales, estimula la creatividad y las ideas; sin que esto signifique una socialización de conceptos menor, pues entre todos y todas construimos historia.

No obstante, para estos procesos de apropiación es necesaria también la sensibilización y el apoyo de la educación para generar conciencia y pensamiento crítico, el conflicto, aunque para la población de esta propuesta no es del todo indiferente, no deja de ser un tema crucial y delicado. Como lo afirman Nataly Castro y Aura Estefanía Rodríguez (2016), se debe promover la autonomía y conceptos como el aprendizaje significativo, en el cual no solo se

memorizan nuevos conceptos, sino que estos se articulan con los que ya tiene en su cotidianidad. Contrario a ello, muchos modelos educativos plantean hoy en día, una educación agilizada centrada en el cumplimiento de métricas y estándares, Castro y Rodríguez (2016) contemplan como “muchas de las realidades educativas se basan en la demostración de cifras a la hora de un proceso evaluativo, como si se formaran personas receptoras, carentes de capacidad de análisis”.(Castro & Rodríguez p. 19-20) generando con ellos modelos de educación mecánicos que no llevan a resignificar la historia, a indagar en sus causas y a pensar críticamente la situación del país. En resumen, a pesar de los esfuerzos por el “sí”, la desinformación prevaleció en amplios sectores de la sociedad colombiana. Esta desinformación no solo distorsionó la realidad, sino que también sembró confusión y desconfianza en un momento crucial para el país.

El plebiscito reveló un secreto a voces, la fuerte oposición de un amplio sector de la política colombiana a los acuerdos de paz, basada no solo en diferencias ideológicas, sino que también se reflejaba en intereses políticos y económicos que podrían verse amenazados con el posible fin del conflicto armado. Es decir, la idea de paz traía consigo, transformaciones que muchos no estaban dispuestos a aceptar, lo que contribuyó a la polarización del debate.

1.1.6 La violencia: herramienta hegemónica de control

De acuerdo con Zizek (2009) la violencia se puede abordar desde dos perspectivas: la violencia subjetiva, y la violencia objetiva – a la cual subyace la violencia simbólica-. La violencia subjetiva es aquella ejercida principalmente por el individuo siendo, la más visible de las dos. Esta última se manifiesta en actos como agresiones físicas (asesinatos, robos, violaciones) o verbales, lo que en Galtung (2016) se retrata como violencia directa. Por su

lado, la violencia objetiva es aquella sistémica y anónima. Para comprender mejor esta tipología, Zizek pone como ejemplo los conceptos de lo “real” y la “realidad”. La realidad por lo tanto es lo material, lo palpable, aquello donde las personas se hallan implicadas en la interacción y en los procesos productivos, (Zizek, 2009). Lo “real” entonces, es la lógica espectral y abstracta del capital que llega a determinar lo que ocurre en la realidad social. En otras palabras, la violencia objetiva puede pasar desapercibida (lo real), lo que no implica que no se esté ejerciendo (la realidad). De ahí que Zizek, advierta sobre las formas de ocultamiento de la violencia objetiva a tal punto, que se legitime.

En ese orden de ideas, Inclán (2021) señala que la violencia no es algo propio del presente, sino que históricamente se ha hecho ejercicio de esta. Asimismo, recalca que la violencia no solo es resultado de las condiciones de pobreza y el atraso, sino que, “La precarización generalizada de las vidas exacerba el patriarcado, el racismo, el clasismo y el desprecio por toda forma de existencia”, (Inclán, 2021). Tanto Inclán como Zizek, coinciden en que el ejercicio de la violencia adquiere este carácter de lo oculto desde donde esta se ejerce sin ser condenada o, por el contrario, se valida.

“Mientras más privilegios por frágiles y evanescentes que estos sean, las formas de violencia son más sutiles y envueltas en lógicas de complicidad para que las ventajas se conserven”. (Inclán, 2021).

De igual forma, esta precarización de la vida señalada por Inclán, no se manifiesta de igual forma para la mujer, el indígena, el afrodescendiente, el niño/a, el adolescente, el joven o el trabajador en condición de explotación. Es decir, que su ejercicio es mucho más complejo de lo que parece, ya que “aquí aparecen condiciones desiguales del ejercicio de la violencia y de

sus efectos”, (Inclán, 2021). La violencia, entonces, llega a tal punto que enajena al individuo en donde sus cuerpos son *objetualizados* y reducidos a cumplir funciones productivas, sexuales, serviciales, entre otras.

Estas discusiones en torno al concepto de la violencia se hacen menester para comprender el ejercicio de esta en niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto social y armado. Para ello, se retoma lo planteado por Castellanos y Torres (2008) en donde, a través de la revisión bibliográfica acerca de la violencia política en los jóvenes, se pone de manifiesto su ejercicio y la inserción de esta población en las dinámicas del conflicto y la violencia. Tal como lo señalara Zizek (2009), la violencia subjetiva aquí se manifiesta en actos individuales de ilegalidad política que se vincula a actos delincuenciales. Es decir, al atribuirle el asunto de la subjetividad, se desconocen las causas estructurales que han llevado al ejercicio de la violencia política en Colombia.

“Es fundamental para estos autores y autoras considerar el carácter político de la confrontación, apreciando la relación entre pobreza, desigualdad y exclusión social; pues la violencia, dicen, muchas veces no se da contra el Estado sino contra otros rivales, y es preparada por un tipo de instituciones políticas y judiciales que facilitan la violencia y está asociado más que a la pobreza, al contraste y desigualdad de la riqueza.” Bolívar, González y Vásquez (2003) en Castellanos y Torres (2003).

Ahora bien, siguiendo a Castellanos y Torres (2003), para comprender la inserción de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las dinámicas del conflicto social y armado, es necesario reconocer que, en etapa etaria, la vulnerabilidad a los impactos de la violencia es mayor que en personas adultas. Es decir, en el contexto del conflicto social y armado y las

dinámicas violentas que subyacen a este, las personas menores de dieciocho años se hallan más expuestas a la vulneración de sus derechos. De ahí que se encuentren más propensos a violaciones sexuales, desplazamiento forzado, minas antipersona, desapariciones y reclutamiento forzado. Por ello, desde una mirada institucional y con enfoque de derechos humanos, la juventud es una condición para que las afectaciones y la vulneración de DD. HH y DIH sea mayor en infancias y juventudes.

Para Castellanos y Torres, las infancias y juventudes se insertan en las dinámicas violentas a través de dos mecanismos: 1) la *seducción* para participar en la vía armada y 2) la *producción* de esta población etaria dentro de contextos violentos en donde crecen y construyen su subjetividad. “Es decir, existe un conjunto de instancias y procesos que producen el *capital guerrero* (Sauvadet, 2006): la fuerza física, la disposición para la aventura, el compromiso con la violencia, la orientación para el sacrificio, entre otras; que, ligadas a las formas simples de la fuerza laboral, son formadas en contextos adecuados para la generación de habilidades asociadas a la guerra, y puestas en valor, de manera directa por ella (Mauger, 2006; Willis, 2005).” (Castellanos y Torres, 2003).

Para citar un ejemplo, los autores ponen en discusión el ejercicio oculto de la violencia a través de mecanismos como el servicio militar obligatorio, que, ojo a la claridad, fue obligatorio hasta el año 2022 tras la modificación del artículo de la Ley 5ª de 1992 en el cual se establece que “Por medio del cual se elimina el servicio militar obligatorio en tiempos de normalidad y se modifica el artículo 216 de la Constitución Política”. Siguiendo con lo anterior, la violencia se inserta cuando, por ejemplo, al joven se le insta por *luchar* y defender los derechos y los valores de la Nación. La no participación -en el caso del servicio militar-

significa ir en contra de los intereses del Estado, del bien común, “El reclutamiento es la prueba máxima de lealtad, obediencia que exige el Estado y los embriones de Estado que lo combaten.” (Castellanos y Torres, 2003). Como se puede evidenciar, y retomando a Inclán, la violencia enajena al sujeto, le despoja de sus creencias y le inserta en las dinámicas violentas para el sostenimiento del status quo. En el caso de las infancias y juventudes, la seducción de la que hablaba anteriormente se encuentra mediada por la precarización de las condiciones de vida y la no garantía de la protección de los derechos por parte del Estado y la sociedad.

1.1.7 El informe ¡BASTA YA! (2013), la Comisión histórica del conflicto (2015) y el Informe de la Comisión de la verdad (2022): tensiones y ausencias

El 24 de noviembre de 2016, bajo el gobierno de Juan Manuel Santos, se firmó el Acuerdo Final de Paz con la entonces guerrilla FARC-EP. Dentro de los compromisos adquiridos se encuentran la entrega de armas a las Naciones Unidas, la no incurrancia en delitos como el secuestro, extorsión o el reclutamiento de menores, el rompimiento de vínculos con el narcotráfico y el cese de ataques a la fuerza pública y la población civil (2016). Asimismo, uno de los puntos del acuerdo es el cumplimiento del mandato de verdad, justicia y reparación para las víctimas. De ahí que, se creara el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición, SIVJRNR. Gracias a este mecanismo surgieron tres instancias dedicadas especialmente al tratamiento del conflicto social y armado colombiano, estas son: la JEP (Jurisdicción especial para la paz), la UPBD (la Unidad para la búsqueda de personas desaparecidas) y la CEV (Comisión para el Esclarecimiento de la verdad y la no repetición). Esta última se destaca por centrar su mirada en las voces de las víctimas y:

- 1) Aclarar y dar a conocer la verdad.

- 2) Contribuir al esclarecimiento de responsabilidades en el conflicto.
- 3) Promover la reconciliación

Sin embargo, esta no es la primera CV (comisión de la verdad) creada en Colombia. Por ello, haremos un breve balance en el que se mostrarán las diferentes CV creadas en el país a partir del año 1958. Kalach (2016) clasifica las diferentes CV en Colombia de la siguiente manera: Comisiones sobre la violencia y el conflicto armado, Comisiones para el análisis y resolución de casos concretos, la Comisión con carácter asesor (CNRR) y finalmente, la CEV como fruto de acuerdo definitivo entre el gobierno y las FARC-EP. En cuanto a las Comisiones sobre la violencia y el conflicto armado destaca la *Comisión de las causas de la violencia* creada por el general Gustavo Rojas Pinilla, luego, en 1987 surge la *Comisión de Estudios sobre la Violencia* bajo el gobierno de Virgilio Barco. Esta, tenía como fin dar cuenta sobre las diferentes formas de la violencia ejercida y brindar una serie de recomendaciones para su tratamiento, (Kalach, 2016). A diferencia de la comisión anterior, conformada por dos representantes de los partidos tradicionales, dos sacerdotes y dos soldados, la CV de 1987 se integró por diez especialistas académicos. Más adelante, en 1991, aparece la *Comisión de superación de la violencia* tras la firma de acuerdos de paz entre el gobierno, el EPL y el Movimiento Quintín Lame. Este informe, integrado también por académicos, “reconoció el aporte de las negociaciones de paz por la superación de la violencia, pero advirtió que su alcance era reducido si no se acompañaba de estrategias y acciones diversas desde el Estado y las autoridades de distinto orden” (Kalach, 2016). [CS2] De igual forma, se encuentran CV como la *Comisión de Derechos Humanos de la Costa Atlántica* y la *Comisión Nacional de Derechos Humanos* que surgió a partir del foro nacional

sobre la situación de derechos humanos realizado en Bogotá en 1994.

Por otro lado, se encuentran las comisiones para el análisis y resolución de casos concretos, en este grupo se encuentran la del *Tribunal Especial a los hechos del Palacio de Justicia* y la *Comisión de la verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia* creada en el 2005 para explicar los hechos de la toma del Palacio de Justicia. Esta comisión presentó sus resultados entre los años 2006, 2007 y 2008 para explicar los antecedentes, motivaciones y el contexto sociopolítico en el que se gestaron los hechos de la toma del Palacio. A su vez, surgieron comisiones como la *Comisión de investigación de los sucesos violentos de Trujillo* para indagar sobre los hechos de tortura, homicidios selectivos, detenciones arbitrarias y desaparición forzada entre 1986 y 1994 en el municipio de Trujillo, Valle del Cauca. “Esta Comisión elaboró un informe detallado sobre la responsabilidad del Estado colombiano por acciones y omisiones de sus agentes en los hechos. Se pronunció sobre la responsabilidad individual de un oficial general y estableció la responsabilidad de las instituciones judiciales”, (Kalach, 2016). Finalmente, se encuentran el *Comité de impulso para la administración de justicia en relación con los hechos de Uvos, Caloto y Villatin* y la *Comisión para la Búsqueda de la Verdad y Comité Especial encargado de agilizar las investigaciones de derechos humanos en Barrancabermeja*.

En cuanto a la comisión con carácter asesor se encuentra la *Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación* que tuvo como función garantizar los derechos de las víctimas que participaron en el proceso de esclarecimiento judicial. Sin embargo, esta CV tuvo diversas críticas pues de sus trece integrantes, cuatro eran funcionarios del gobierno, cinco fueron nombrados por el presidente y solo tres eran miembros de la sociedad civil. Esto le

valió ambigüedades, falta de imparcialidad y claridad en sus indagaciones. Hasta aquí se ha presentado un pequeño recorrido histórico que da cuenta de las diferentes CV que se han creado en el país respondiendo a las dinámicas del conflicto colombiano que ha marcado buena parte de la historia del país. En adelante, centraremos un poco más la mirada en los aportes de la *Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas*, la *Comisión para el esclarecimiento de la verdad y la no repetición* y el informe ¡BASTA YA! del Centro Nacional de Memoria Histórica. Frente a la primera, cabe señalar que esta surgió el 5 de agosto del año 2014 durante los diálogos en la Habana entre el gobierno nacional y las FARC-EP. Esta comisión estuvo integrada por doce expertos y dos relatores para producir y presentar un informe sobre los orígenes, las causas, los factores, la persistencia y los efectos del conflicto social y armado colombiano. De acuerdo con Beltrán (2015) este informe ofrece una interpretación alternativa sobre hechos (silenciados o censurados) en el marco del conflicto como lo fueron “la insurgencia armada, las políticas contrainsurgentes del Estado Colombiano, el papel de los Estados Unidos en el agenciamiento de la guerra interna, así como las causas objetivas que han dado origen y siguen alimentando el conflicto armado colombiano.” (Beltrán, 2015).

Es decir que, el informe titulado *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia* del 2015 da un paso importante sobre el análisis del conflicto interno al realizado en el 2013 por el informe *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad* del CNMH. Este último, es el único informe publicado directamente por el Estado Colombiano. Fajardo (2013), [CS3] señala que este documento fue construido a partir del marco teórico, histórico y metodológico propuesto por la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) y la Ley de

Víctimas (1448 de 2011). De acuerdo con el autor, la importancia de este trabajo investigativo “se ve atravesada por la claridad de que todo ejercicio historiográfico es orientado por las preguntas del presente, así la posibilidad de una salida política al conflicto colombiano, donde los diferentes sentidos del pasado se disputan la pretensión de consenso social parece determinar claramente dicho ejercicio académico.” (Fajardo, 2013). El informe se divide en seis grandes apartados: Las dimensiones y modalidades de la guerra, Los motivos y las transformaciones de la guerra, Guerra y justicia, Los daños y los impactos sobre las víctimas, Las memorias de los sobrevivientes y las recomendaciones. Dentro de los aspectos a resaltar se encuentra la importante revisión bibliográfica realizada por el grupo investigador y la orientación de Daniel Pécaut en cuanto a la construcción del informe y su propuesta teórica sobre la *guerra contra la sociedad*. Sin embargo, tanto Fajardo (2013) como Beltrán (2015) ponen de manifiesto que este informe “elabora un relato único sobre el conflicto armado colombiano, que ubica como punto de partida la instauración del Frente Nacional (1958) y donde guerrilla, paramilitares y bandas criminales aparecen cobijados bajo la difusa categoría de ‘actores armados’.” (Beltrán, 2015). Al iniciar esta periodización de este trabajo investigativo desde 1958 se desconocen, dentro de la narrativa presentada, los hechos acaecidos antes de la fecha referenciada.

En esta oportunidad, para el caso que nos convoca, el ¡BASTA YA! realiza un importante, aunque pequeño, avance en cuanto al impacto del conflicto en niños/as, adolescentes y jóvenes. El capítulo 1, *Una guerra prolongada y degradada. Dimensiones y modalidades de violencia*, dedica un apartado en el que presenta las cifras y modalidades del reclutamiento infantil. Para ello, el grupo investigador toma las cifras aportadas por el ICBF (Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar) que reportó 5.156 niños, niñas y adolescentes desvinculados durante el periodo 1999-2013. Estas cifras también son retomadas por el *Informe de la comisión de la verdad* de la CEV. Asimismo, en el capítulo 4, *Los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia*, hace una mención a los daños e impactos en niños, niñas, jóvenes y adolescentes. No obstante, es el *Informe de la comisión de la verdad* de 2022 quien dedica un tomo completo titulado *No es un mal menor*, al análisis de cifras y recolección de testimonios de infancias, adolescencias y juventudes afectadas en el marco del conflicto. Los testimonios se presentan de acuerdo con la afectación, es decir, orfandades a causa del conflicto, desplazamiento forzado, los impactos sobre la escuela, la vinculación a grupos armados, la desvinculación de estos y las resistencias por parte niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Esto no implica que las investigaciones sobre la participación de esta población estén concluidas, al contrario, visibiliza la deuda que diferentes sectores de la sociedad colombiana tienen con las infancias y juventudes.

Tanto el *¡BASTA YA!* como el informe de la CEV han presentado dificultades en la búsqueda de cifras pues, el Estado al desconocer por mucho tiempo el papel de los más jóvenes en el conflicto, los registros que hay frente a este asunto no da cuenta de la magnitud de sus impactos. Finalmente, se rescata que *Informe de la comisión de la verdad* reconozca a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no solo desde el lugar de víctimas sino también desde la capacidad y agencia que tienen para resignificar y transformar el pasado, el presente y el futuro de un país que aún debe recorrer mucho camino para superar la violencia que le ha impactado por tanto tiempo.

1.2 Un acercamiento a niños, niñas y adolescentes en el contexto del conflicto social y armado en Colombia

A continuación, se presenta un balance sobre cuál es el lugar que ocupan –y han ocupado– los niños, niñas y adolescentes en el marco del conflicto social y armado. Asimismo, se hace una revisión sobre los mecanismos de reparación y reconocimiento por parte del Estado hacia esta población etaria en cuanto a las afectaciones por parte del conflicto. Finalmente, se reflexiona frente al papel del niño/a y adolescente como sujeto político que, como se verá más adelante, le desliga de las visiones adulto-céntricas sobre cómo viven, narran, reconocen y resignifican las dinámicas violentas producto del conflicto colombiano.

El primer recuerdo de paz que tengo es cuando caminamos tranquilos.

-Luis, 11 años, Pasto

Los niños piensan la paz (2015)

1.2.1 Yo sí entiendo: Niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos en el marco del conflicto social y armado colombiano

Peña (2017) señala a Philippe Aries (1987) como uno de los pioneros en la investigación sobre el papel histórico de las infancias en la sociedad. De acuerdo con este autor, los estudios que ocupan la categoría de infancia son recientes. Durante la edad media, la niñez era una etapa a la que no se le prestaba atención pues estaba sujeta a la asistencia y a la diversión, de ahí que se considerara que su papel no era importante ni en la familia ni en la sociedad. Por lo tanto, el infante solo adquiere un lugar hasta el momento de su crecimiento,

antes de eso, se le consideraba como un adulto pequeño. A mediados de los siglos XV y XVI esta connotación comienza a cambiar y se establecen los conceptos de minoría y mayoría de edad que determinan sus formas de representación y participación en el plano social. “Bajo esta relevancia se constituye una concepción moral de la infancia. A partir de esta fundamentación moralista empieza a tener cabida un nuevo sentido de infancia, pues el niño empieza a ser objeto de atención, se debe cuidar, proteger, disciplinar y educar.” (Peña, 2017)

En Colombia, durante la primera mitad del siglo XX el concepto de niñez se ubicó dentro del plano emocional, el reconocimiento a su individualidad y autonomía. Años más tarde, en la segunda mitad del siglo XX, se realiza la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989 que le ubica dentro de un plano jurídico para la protección de sus derechos. En el país, durante los años sesenta se crea el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) en donde “el Estado inicia un proceso de reconfiguración de protección a la infancia, asociado a un discurso en defensa de la familia, cuyo objetivo es velar por la protección y cuidado de los niños y niñas desde el seno familiar en amparo del Estado.” (Peña, 2017).

Ahora bien, en lo referente a la temática del conflicto social y armado, el adulto-centrismo ha imperado en los discursos educativos que dictaminan que el abordaje de esta temática en el aula debe hacerse hasta los grados décimo y undécimo pues los estudiantes ya se encuentran en capacidad de *entender* conceptos como violencia, conflicto, dolor, entre otros. Sin embargo, se suele olvidar que históricamente las infancias han sido una población presente en las dinámicas del conflicto interno colombiano. Amador (2016) se remite a las guerras de independencia para poner de manifiesto que fueron los niños, niñas, adolescentes y jóvenes quienes conformaron los ejércitos dispuestos al servicio de la élite en su interés por

ejercer el poder territorial. Asimismo, en el conflicto contemporáneo, las infancias de los sectores rurales -principalmente- han sido víctimas de reclutamiento forzado, violencia sexual y minas antipersonas por parte de diferentes grupos armados como guerrillas, paramilitares, ejército y bandas criminales. De ahí que este autor recalque que “estudios recientes revelan que el 63% de las víctimas del conflicto son jóvenes menores de 25 años (Garay & Vargas, 2012), quienes han sido objeto de desplazamiento, secuestro, tortura, delitos sexuales, extorsión y minas antipersonas”, (Amador, 2016).

Por otro lado, es importante no olvidar los casos de ejecución extrajudicial de los que fueron víctimas cientos de jóvenes y adolescentes a lo largo del territorio nacional. Fue durante el primer y segundo gobierno de Álvaro Uribe Vélez, con su política de seguridad democrática, que las fuerzas militares del Estado asesinaron a miles de jóvenes para presentarlos como guerrilleros dados de baja en combate a cambio de dinero, viajes, vacaciones, entre otro tipo de compensaciones. Las víctimas residían principalmente de la localidad de Ciudad Bolívar ubicada en la capital del país, seguida por Antioquia, Boyacá, Huila, Valle, Sucre y Norte de Santander. Como se puede evidenciar, las infancias y juventudes no están exentas de las dinámicas del conflicto colombiano, entonces, ¿por qué se siguen desplazando las reflexiones en torno a su participación en el conflicto y en su constitución como sujetos políticos?

En el tomo del informe de la comisión de la verdad, *No es un mal menor* (2022), se revela que 4.014 víctimas del conflicto no superan los dieciocho años. De estos 4.014 casos identificados por la CEV, 2.528 (58,2%) corresponden a adolescentes, 1.168 (26,9%) a la niñez y 647 (14,9%) a primera infancia. Sin embargo, estas cifras no reflejan la realidad del

impacto del conflicto en las infancias pues solo el ICBF, como institución oficial del Estado, fue quien logró registrar los casos de orfandad a raíz del conflicto armado, “Aunque el ICBF registra el número de niñas, niños y adolescentes atendidos, el Registro Único de Víctimas (RUV) no tiene en cuenta la orfandad, lo que ocasiona un nuevo vacío en el registro de este hecho que impide conocer su magnitud e incrementa las dificultades para la evaluación y medición de los programas o estrategias de atención.” (CEV, 2022). A continuación, se muestra una tabla en donde se refleja las afectaciones manifestadas por 557 testimonios recibidos por la CEV.

Gráfico 1. Afectaciones de la violencia, según testimonios recibidos por la CEV

Tipo de violencia	Niñas, niños y adolescentes testigos	Familiares víctimas directas
Desaparición forzada	140	164
Homicidio	413	533
Secuestro	79	110
Total ³³	557	755

CEV (2022) *Magnitud de la pérdida en la niñez y adolescencia* [Tabla], Comisión de la verdad, Colombia.

Este balance señala que el Estado tardó mucho tiempo en reconocer lo que para niños, niñas y adolescentes significa experimentar la violencia, lo que condujo a que las acciones para la prevención, atención y reparación a este sector no llegaran cuando eran más urgentes. Es solo hasta 1989 que la UNICEF, tras la Convención sobre los derechos del niño reconoce el deber del ejercicio de los derechos para la protección de las infancias en cualquier lugar del mundo, es decir, sin distinción de clase, género, etnia, ideología, religión, entre otros aspectos. Durante el año 2016, en Colombia, se aprobaron los Lineamientos para el

restablecimiento de derechos y contribución a la reparación integral de niñas, niños y adolescentes huérfanos por parte del ICBF como consecuencia de las afectaciones del conflicto armado. Esto último, fue parte de los compromisos adquiridos tras la aprobación de la Ley de víctimas y restitución de tierras de 2011.

Sin duda, la indagación sobre el impacto en niños, niñas y adolescentes por el conflicto es muy reciente, lo que también ha llevado a que poco se resalte su agencia como sujetos políticos. De acuerdo con Ospina et al. (2021) en una indagación realizada a 543 jóvenes de Caldas, Cundinamarca y Antioquia, los participantes vinculan la política -mayoritariamente- al mejoramiento de la calidad de vida en el país y, en segundo lugar, a las diferencias ideológicas entre partidos políticos y personas. De igual forma, Ospina et al. (2021) señalan que los jóvenes asumen lo político como el acatamiento de la norma ya instituida. Es decir, lo político se asume solo desde los mecanismos de participación y la garantía de derechos constitucionales. Esto pone en evidencia que la escuela enfatiza que lo político es aquello vinculado al Estado y sus instituciones, en donde, de acuerdo con Ospina et al. (2021) los jóvenes no se incluyen como parte de lo político. Asimismo, desde el adulto-centrismo se ha reforzado la idea de que los más jóvenes no tienen la madurez para asumir una postura política, lo cual, les desmoviliza.

Siguiendo a Peña (2017), “persisten algunos contextos en que el niño(a) es asumido como un pre-sujeto, un sujeto en formación o un ser apolítico o en condición de precidadanía”. Esto último, se vincula a lo anteriormente referido en donde los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde las posturas adulto-céntricas, no se encuentran en la facultad de proponer o decidir en los diferentes espacios que habitan. “Estas formas de pensamiento, afirma la

autora, derivan además del ideal que tienen los adultos frente a la concepción de vulnerabilidad e incapacidad de los niños para ejercer sus derechos, de su falta de experiencia y razonamiento marcadamente egocéntrico, sustentando una imagen de sujeto pasivo, moldeable, sin voz, no racional y con pocas alternativas para concebirlo como ciudadano” (Gonzalez, 2012) en Peña (2017). Por tanto, esto lleva a que no se les reconozca como sujetos/as políticos que tienen mucho por decir, en este caso, sobre cómo viven, perciben y asumen los asuntos referidos al conflicto social y armado. Al reconocerles, inicialmente, como sujetos, se asumen las infancias, adolescencias y juventudes como individuos con subjetividades constituidas en un momento histórico, social y cultural. Es decir, no están exentos de la realidad social y lo que en ella acontece, al contrario, la viven, la construyen y la transforman. Lo político entonces, desborda la mirada cívica y meramente institucional que se enseña en la escuela. Los sujetos políticos son aquellos que se asumen desde su subjetividad, participan en la transformación de esta y en donde además cuestionan su contexto y las dinámicas que en él acontecen.

Fajardo, Ramírez, Valencia y Ospina (2017) señalan que, en muchas de las investigaciones sobre el impacto del conflicto en las infancias, estas se retratan desde la perspectiva de víctimas. Aun cuando esta identificación es importante para reconocer la vulneración de sus derechos y la implementación de políticas para su protección, por otro lado, les desmoviliza como sujetos de agencia. “Son considerados como sujetos beneficiarios, sujetos de intercambio, jóvenes guerreros o víctimas en condición especial, y no se destaca esa otra parte de sus vidas en donde siguen siendo seres con capacidades y potencialidades para seguir adelante a pesar de las huellas de la guerra” (Fajardo, Ramírez, Valencia y Ospina, 2017).

Esto es recurrente en la escuela en donde las temáticas referentes al conflicto y la violencia se abordan con estudiantes de últimos grados porque se teme que los más pequeños/as no entiendan o se horroricen ante la realidad del país.

Además de desmovilizarles, se les desliga de una realidad que directa o indirectamente ha atravesado a toda la sociedad colombiana, lo que lleva a no reconocer sus voces y lo que tienen por decir no solo en cuanto la violencia, sino a la paz, la reparación y la transformación. Aunque, como ya se mencionó, es importante reconocer la categoría de víctima, es menester reconocer que, desde sus subjetividades, las infancias tienen potencialidades para narrar y transformar su realidad. Es decir, existe la posibilidad de resignificar y repensar sus experiencias para construir nuevas narrativas. “Los niños y niñas pueden identificar que existen otros sujetos con los que comparten cosmovisiones, historias y contextos comunes. Entonces, las tramas de intersubjetividad en las que habitan permiten la adquisición de un sentido de presencia a proyectos políticos que reivindiquen su condición de sujetos activos en la sociedad y a la expansión hacia el empoderamiento y el agenciamiento político.” (Suarez Galvis, 2020) La escuela, la sociedad y la familia deben entonces fomentar espacios en que los niños, niñas y adolescentes sean partícipes en los procesos históricos valorando su carácter subjetivo.

1.2.2 Los impactos del conflicto en las mujeres, niños, niñas y adolescentes

No podemos cerrar el tema de conflicto sin mencionar el papel de las mujeres y de los niños, niñas y adolescentes que son poblaciones aún más vulnerables ante esto.

Lo anterior, se evidencia cómo el cuerpo de la mujer ha sido reducido a un sinónimo de “estrategia de combate” con la que los grupos armados pretendían garantizar el dominio

territorial (CEV, 2022), lo que las puso en una posición aún más vulnerable y las acercó sin reparo alguno a diferentes violencias, contra su cuerpo, hogar, territorio, familia y demás. Lo que se podría categorizar como *violencias basadas en género*, las cuales, siendo oportuno aclarar, bajo el marco de los derechos humanos, tienen una relación directa con los patrones de dominación y la hegemonía masculina impuestos en nuestra cultura (Rico, 1996).

Así mismo, es importante resaltar que los estudios sobre las violencias basadas en género no pueden limitarse a hojear someramente los abusos sexuales, el acoso, el maltrato intrafamiliar y otras situaciones, sino también con sus análisis deberán tejer un puente hacia temáticas como la paz, la identidad, la educación y el desarrollo social (como se cita en Rico, 1996).

Hecha esta salvedad, es importante no dejar de lado el cuerpo, lo que este significa en épocas de violencia y cómo se convierte en una curiosa alegoría de territorio en el que los actores armados intentan obtener el poder a través de la conquista del cuerpo femenino, pues, mediante este establecen lazos irrompibles con las comunidades. En todo caso, no podemos obviar que el daño hacia las mujeres no solo es físico, sino también traspasa a lo psicológico, cultural y social. (CNMH, 2018).

Entre tanto, las resistencias y la necesaria construcción de memoria permiten consolidar la autonomía, resiliencia y la identidad. Bajo la directriz de justicia, reparación y no repetición; utilizando recursos como el testimonio y el recuerdo para legitimar y reconocer los derechos, construyendo y dando sentido al pasado. Teniendo en cuenta lo anterior, el papel de la educación es fundamental, pues, en sus contenidos temáticos y en su repartición

equitativa consta la ruptura de estigmas y la luz de las resistencias de las mujeres, qué alzan la voz reclamando dignidad, libertad y autonomía. (Rico, 1996). Asimismo, Flor Alba Romero Medina (2013) nos habla sobre el conflicto relacionado con la niñez y su acentuado vínculo con la escuela. Esta autora resalta cómo la escuela puede pasar de ser un espacio de protección o de acogimiento a uno lleno de temor y zozobra. Cambiaron las clases y risas por disparos y gritos de dolor. Sin duda alguna el conflicto afecta toda la cotidianidad, esto incluye la figura de la escuela, desde su infraestructura hasta su papel como escenario de socialización.

Gran parte de la cantidad de deserción escolar que hay en Colombia se debe a los desplazamientos forzados en los que los niños deben dejar sus lugares de aprendizaje y dejar sus compañeros, amigos y su rutina diaria para ir a un lugar incierto del que no tienen seguridad. Viven en condiciones precarias y, tristemente, tampoco tienen derecho al acceso a la educación por esto la autora resalta que los niños, niñas y jóvenes son muchos más vulnerables en un conflicto bélico de esta índole en reclutamiento de ser usados como armas sexuales si bien está prohibido que menores de 15 años entren a la participación de la guerra poner entre muchas (Moreno, 2013) La escuela es vista por los actores armados ilegales como el lugar donde pueden conseguir niños, niñas y jóvenes para sus filas; además, siendo la escuela el espacio de la comunidad, por excelencia, es utilizada por los actores armados ilegales para difundir sus ideas, amenazar a la población y enviar mensajes a quienes se oponen a sus acciones. (Moreno,2013)

En resumen, el conflicto armado ha dejado profundas huellas en las vidas de mujeres y

niños, niñas y adolescentes, quienes se encuentran en una situación de doble vulnerabilidad. Las mujeres, al ser convertidas en herramientas de dominación territorial, enfrentan violencias múltiples que trascienden lo físico, afectando su salud mental y su entorno social. Al mismo tiempo, las infancias desplazadas y expuestas a la violencia ven en la escuela un espacio que puede oscilar entre la protección y el miedo, convirtiéndose en blanco de estrategias de reclutamiento y manipulación. Por ello, la memoria colectiva y la educación son esenciales en este proceso, ya que permiten visibilizar las injusticias y fomentar la resiliencia de las comunidades afectadas, sentando las bases para una paz duradera.

CAPÍTULO II

El olvido que no seremos

¿Recuerda lo que sueña?, ¿cuántos sueños soñó y cuántos sueña?, ¿dejó ya de soñar? Está bien, lo aceptamos, a veces se nos olvida soñar. Es que nos han dicho que soñar, imaginar o creer en otros mundos parecen minucias, pérdidas de tiempo, cosas que no hacen los adultos a los que, a propósito, se les olvida que también fueron niñas y niños soñadores. ¿Es posible imaginar más allá el horizonte? Sí, lo es. Nosotras lo intentamos ahora y tal vez todos los días, aunque se nos caiga un poquito la esperanza, así nos atraque el desaliento.

En medio de sueños, ideas y largas discusiones llegamos aquí, a esta propuesta pedagógica que es un intento por imaginar y contribuir a nuestra labor docente y a aquellos que quieran consultar este documento. El capítulo II presenta la caracterización de la I.E.D Tibabuyes Universal sede A y la localidad de Suba. Por otro lado, se encuentra la caracterización de los estudiantes que participaron en el desarrollo de la secuencia didáctica y la justificación pedagógica. En este último apartado hacemos hincapié en el enfoque a partir del cual se diseñó la propuesta y, asimismo, el modelo pedagógico desde el cual nos situamos para el desarrollo de la temática elegida a trabajar.

2.1 La I.E.D Tibabuyes Universal



Gráfico 2. Fachada entrada Colegio Tibabuyes Universal IED Sede A. Recuperado de:

<https://tibabuyesuniversal.wixsite.com/inicio>

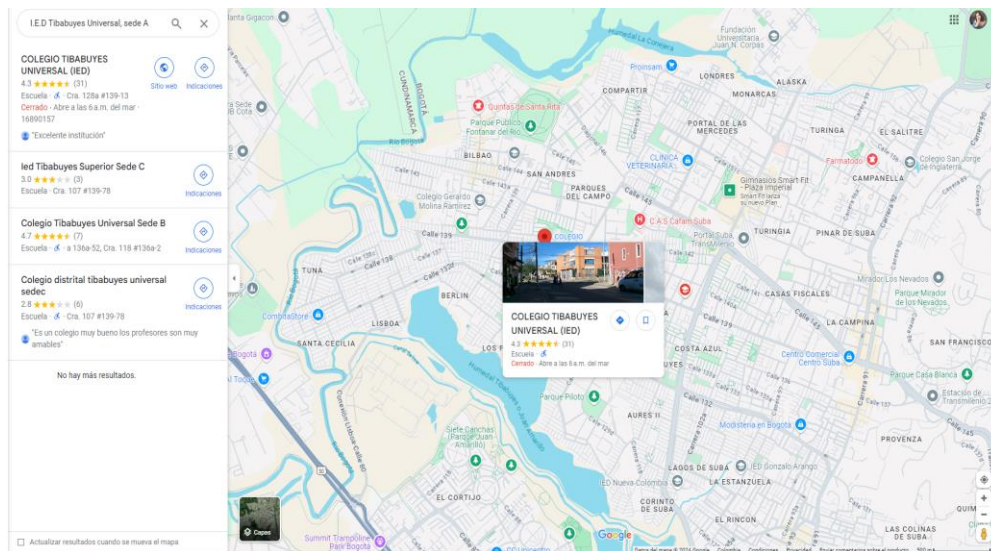


Gráfico 3. Mapa ubicación Colegio Tibabuyes Universal IED Sede A. Recuperado de:

Google Maps (2024).



Gráfico 4. Colegio Tibabuyes Universal IED Sede A. Recuperado de: Google Maps (2024).

El colegio distrital Tibabuyes Universal con código DANE 11100145229 se encuentra ubicado en la localidad de Suba-Bogotá en el barrio Tibabuyes Universal. La institución nació en 1.987 como parte de los reclamos por parte de la comunidad para ampliar la oferta educativa en el sector. El objetivo general de su PEI, (Proyecto Educativo Institucional) es el de “Proveer un sistema integral de planificación que oriente y de sentido al mejoramiento de la calidad, pertinencia, competitividad e internacionalización de la educación”. La institución tomó el nombre del barrio el cual, a su vez, lo tomó del humedal Tibabuyes que en lengua muisca significa *Tierra de Labradores* ya que antiguamente muchas comunidades muisca indígenas se asentaron en este espacio.

En la actualidad el colegio cuenta con tres sedes en Suba, la primera es la sede A que se encuentra localizada en el barrio Tibabuyes Universal. La sede B se sitúa en el barrio Villa María y la última, sede C, se ubica en el barrio Las Flores de Suba en lo que antes era el Gimnasio Psicopedagógico Delfos. El surgimiento de la sede B se da en aras de ampliar la cobertura educativa de la UPZ, asimismo en el año 2005, bajo el programa Bogotá sin hambre, se da apertura al comedor escolar brindando alimento caliente a 1.350 estudiantes de jornada

mañana y tarde. En cuanto a su planta física cuenta con la huerta, sala de cómputo, sala de profesores y administrativas, baños, salones y una cancha principal en donde se realizan diferentes actividades deportivas y académicas.

Una de las problemáticas que se ha evidenciado en la institución tiene que ver con los problemas de convivencia y salud mental. Lo anterior es producto de una atención deficiente en salud mental pues la orientación del colegio no logra atender de forma rápida y eficaz los distintos casos que allí se presentan. Asimismo, aunque se han realizado talleres que tratan esta problemática, no son suficientes en tanto que estas actividades se quedan solo en la presentación de lo que trata la salud mental pero no logran avanzar más allá de eso. Por otro lado, la institución recibe a estudiantes de estratos 1 y 2, siendo este último el de mayor número. En la actualidad, tras el éxodo de cientos de personas de nacionalidad venezolana al país, la institución ha recibido a niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de Venezuela, hoy en día es la institución educativa de Suba que más estudiantes de nacionalidad venezolana recibe.

Para ampliar esta caracterización, se anexan algunos apartados de la entrevista realizada al docente del área de ciencias sociales, Jhon William Castro para el año 2023.

¿Qué dificultades se presentan en el barrio donde se encuentra la institución?

J.W.C.N: *De los principales problemas en el barrio el más evidente es la precariedad económica. Hay familias que no tienen los suficientes recursos para subsistir, muchos de ellos no tienen empleos estables. La mayoría tiene empleos informales, por ejemplo, en mi curso, que es 1102, hay 20 estudiantes que son inmigrantes de Venezuela. También hay una*

problemática de violencia, son ambientes muy violentos y hay estudiantes que llegan al colegio armados porque ellos dicen “cuando llegue al barrio, tengo con qué defenderme”. Ya tienen muy metida la cultura de violencia y a veces eso se reproduce en el colegio. Adicionalmente hay una falta de planeación urbana y se refleja en la ausencia de espacios para la recreación y la cultura, las artes. Todo es como muy estrecho, de hecho, el colegio es un espacio muy apretado en donde hay miles de estudiantes. Realmente el espacio es muy limitado y hay hacinamiento. Es un desafío que tiene la UPZ y la localidad. En lo ambiental está el humedal Tibabuyes y el de La Conejera y el Tibabuyes y la planta de tratamiento del río Bogotá.

¿Hay problemas de microtráfico en los alrededores del colegio?

J.W.C.N: Sí, por la reja del colegio que tiene uno de sus mercados importantes en los colegios. Durante un tiempo era por las rejas, en otros momentos a través de estudiantes que al interior del colegio los venden. El consumo a veces es en los baños o en espacios pequeños o escondidos, y la orientación del colegio tiene un control de los estudiantes que hacen su consumo de sustancias psicoactivas. Además, el colegio se acerca a lugares donde son fuentes de distribución de drogas en el norte de Bogotá.

2.1.1 Ubicación de la institución: caracterizando la localidad de Suba

Suba, es la localidad número 11 de Bogotá, su nombre es de origen muisca y significa “*fruto o semilla del sol*”. Comparte frontera con Engativá, Usaquén y Barrios Unidos. Asimismo, en la localidad se ubican los seis estratos socioeconómicos. Cuenta con reservas ambientales como lo son el Humedal Tibabuyes, el Humedal Córdoba y el Humedal la Conejera. Antes de ser parte de Bogotá, Suba era un pequeño poblado habitado por campesinos, indígenas y colonos

durante el siglo XIX. Sin embargo, mucho antes de eso, la localidad ya se encontraba poblada por indígenas Muisca desde el año 800. Posterior a eso, Suba es fundada en 1.550 con ese nombre por los españoles Antonio Días Cardozo y Hernán Camilo Monsilva. Una de las particularidades de la localidad en la actualidad es la resistencia de la memoria indígena que se libra desde el cabildo Muisca de Suba y desde pequeñas comunidades indígenas que la habitan. Antes de la llegada de los españoles, Suba era un territorio altamente poblado por Muisca, por ello, hoy en día se pueden evidenciar procesos que se enfocan en el sostenimiento de la memoria a través de la lengua, las ceremonias y los relatos.

A inicios de la segunda mitad del siglo XX, pocos años después del Bogotazo, Suba dejó de ser un municipio y pasó a ser un nuevo territorio anexado a la ciudad en 1954. A partir de ese momento su suelo fue destinado para la agricultura – cultivo de flores principalmente- y para la construcción de viviendas. No fue sino hasta el año 1991 que Suba fue declarada como una Localidad de Bogotá. Por otro lado, debido a los procesos de resistencia de la memoria indígena, en 1.992 fue restablecido y reconocido legalmente el cabildo Muisca de Suba ante el Ministerio del Interior y la Alcaldía Mayor de Bogotá. En el 2005 este reconocimiento fue ratificado.

Debido a su extensión, la localidad de Suba se divide en doce UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal). Las UPZ son formas de organización territorial que permiten la ejecución de planes de desarrollo urbano. No obstante, estas permiten que un territorio grande se pueda organizar, es así que, cada UPZ concentra un número determinado de barrios. Para el caso de esta caracterización nos ubicamos específicamente en la UPZ de Tibabuyes la cual está organizada en 31 barrios.

BARRIOS: 31	
1.	Atenas
2.	Berlín
3.	Bilbao
4.	Cañiza I
5.	II y III
6.	Carolina II y III
7.	El Cedro
8.	Compartir
9.	La Estrella
10.	La Gallana
11.	La Isabela
12.	Lisboa
13.	Los Nogales de Tibabuyes
14.	Miramar
15.	Nueva Tibabuyes
16.	Nuevo Corinto Sector E
17.	Prados de Santa Bárbara
18.	Rincón de Boyacá
19.	San Carlos de Tibabuyes
20.	San Pedro de Tibabuyes
21.	Santa Cecilia
22.	Santa Rita
23.	Tibabuyes Universal
24.	Toscaza
25.	Vereda Suba Rincón
26.	Vereda Tibabuyes
27.	Verona
28.	Villa Cindy
29.	Villa de las Flores
30.	Villa Gloria
31.	Villa Gloria I.

Gráfico 5. Barrios UPZ de Tibabuyes [Tabla]. Cartilla: UPZ 71 Tibabuyes, acuerdos para construir ciudad

A continuación, se mostrará un mapa que ubica la UPZ de Tibabuyes en la localidad de Suba.

(Gráfico 6). La zona resaltada en verde claro corresponde a la localidad de Suba

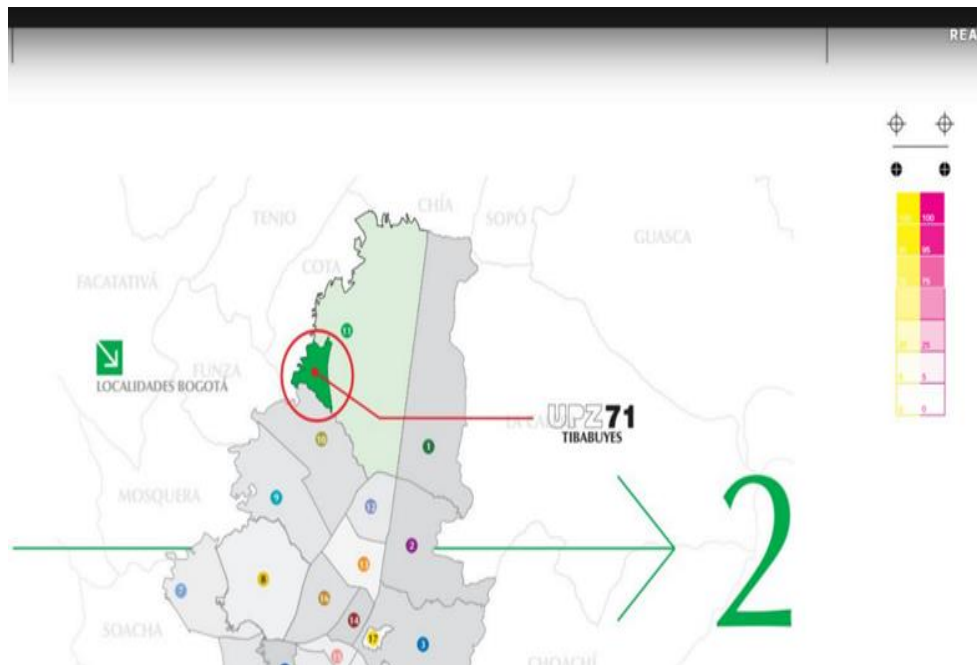


Gráfico 6. Mapa que ubica la UPZ de Tibabuyes en la localidad de Suba. [Mapa] Cartilla UPZ 71 Tibabuyes, acuerdos para construir ciudad.

2.1.2 La población venezolana residente en la localidad de Suba

Desde que inició el éxodo venezolano a territorio colombiano, se ha podido evidenciar que gran parte de la comunidad reside en Bogotá. Suba, por su parte, es la localidad que más alberga habitantes de nacionalidad venezolana. De acuerdo con la infografía del Foro ONG Humanitarias-Colombia, para el presente año, 2024, Migración Colombia estimó que hay 602.896 personas venezolanas acentuadas en la capital. Asimismo, las UPZ de Engativá, Verbenal, Patio Bonito, El Rincón, Bosa Occidental, Ismael Perdomo y Tibabuyes son aquellas zonas donde se concentra la mayor parte de la comunidad proveniente de Venezuela. Asimismo PROBOGOTÁ, Fundación para el progreso de la región, en un estudio sobre la distribución de población venezolana en Bogotá señaló que la localidad de Suba alberga al 16,2% de personas

de esta nacionalidad del 73,4% que representa la totalidad de residentes venezolanos en la capital. Es decir, Suba es la localidad que más alberga habitantes venezolanos.

Por otro lado, de acuerdo con Ramírez (2022) en su trabajo de grado por la Universidad del Externado señala que el Censo Nacional de Población y Vivienda realizó una encuesta en el 2018 que tenía como objetivo recoger información sobre el estrato socioeconómico, nivel educativo, estado civil y tenencia de hijos en la población migrante venezolana. Entre los datos que aquí se interesan referenciar, el censo halló que el 89.07% de esta población se ubica en los estratos dos y tres. Asimismo, la población infantil entre los 10 y 14 años asciende al 50% y 40%, siendo niños el mayor número en porcentaje y niñas el menor. En cuanto a los y las adolescentes residentes en Suba entre los 15 y 19 años el porcentaje está en 40% (masculino) y 50% (femenino), Ramírez (2022). Es menester señalar esta información ya que, como se podrá observar más adelante, el colegio Tibabuyes Universal es la institución educativa de la localidad que más recibe niños, niñas y jóvenes provenientes de Venezuela.

2.1.3 Primer encuentro en la I.E.D Tibabuyes Universal, sede A

El primer acercamiento se dio en el mes de mayo del año 2023 y posteriormente en el mes de septiembre del mismo año. Esta aproximación, tenía como fin conocer la institución educativa -sus instalaciones y población- e indagar, inicialmente, sobre el abordaje de la cátedra de paz. Para ello, realizamos una primera visita, en mayo de 2023, en donde el colegio había destinado una jornada completa -tanto en la mañana como en la tarde- para socializar con las y los estudiantes de grado sexto a once el recién publicado Informe de la comisión de la verdad por parte de la CEV. Esta visita nos dio un primer panorama sobre cómo se estaban abordando los temas del conflicto social y armado en el aula y, asimismo, la receptividad que tienen los y

las estudiantes frente a esta temática. Para aquella jornada, los salones y los docentes se dividieron por cada uno de los tomos del informe, de esta forma, cada curso debía ir rotando por aula para asistir a la actividad organizada por el/la docente a cargo.

Este primer encuentro nos dejó observar que el abordaje de esta temática por parte del colegio no es suficiente para generar procesos reflexivos frente a la realidad colombiana en cuanto al conflicto social y armado. De igual forma, la gran mayoría de los cursos mostraron poco interés en las actividades. A esto último, debemos mencionar que una jornada pedagógica de seis horas no es suficiente para el abordaje de temas tan complejos y extensos como los referidos en el informe. Asimismo, las rotaciones por cada salón se daban en intervalos de quince minutos, lo cual era poco tiempo para realizar una actividad que realmente condujera a discusiones reflexivas. Consideramos que este ejercicio se quedó como un mero cumplimiento por parte de la institución hacia la directriz de socializar el informe.

Al mismo tiempo, el área de ciencias sociales se orienta principalmente por los Derechos Básicos de Aprendizaje, lo cual implica que las temáticas referentes al conflicto y la violencia en Colombia se abordan principalmente en la educación básica, es decir, en los grados décimo y once. Después de esta primera visita, realizamos algunos ajustes a la secuencia didáctica pues comprendimos que el abordaje de este tema en el grado octavo nos traería importantes retos. Algunos de ellos tenían que ver con los temas que estaban estudiando en los dos primeros periodos escolares del año (orientados por los DBA) y el interés que pudiesen manifestar los y las estudiante frente a esta propuesta pedagógica.



Gráfico 7. Estudiantes realizando actividad de comisión de la verdad

Nota: Fotografía propiedad de las autoras (2023)

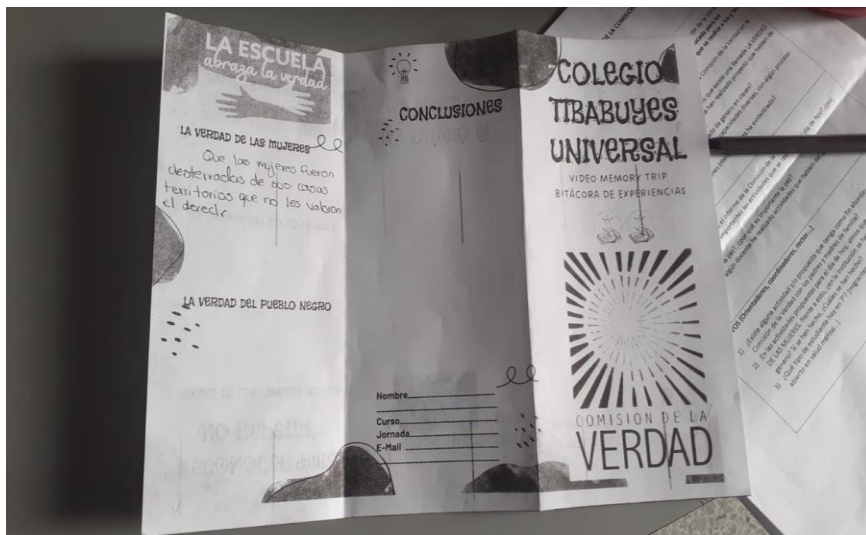


Gráfico 8. Fanzine actividad Comisión de la verdad

Nota: Fotografía propiedad de las autoras (2023)

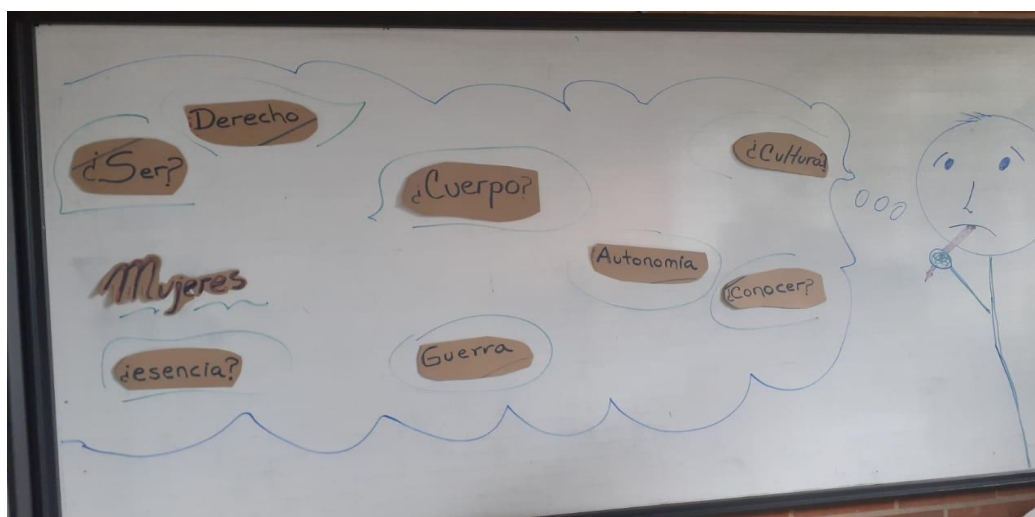


Gráfico 9. Actividades realizadas, en primer acercamiento a estudiantes del IED Tibabuyes Universal, en junio 2023. *Nota: Fotografía propiedad de las autoras (2023)*

2.1.4 Los y las estudiantes del grado octavo: esperanza y realidad

Para el abordaje de la secuencia didáctica se realizó la práctica pedagógica con 32 estudiantes del curso 803 -básica secundaria- de la I.E.D Tibabuyes Universal, sede A, jornada de la tarde. Como se mencionó en la caracterización del colegio, este se destaca por ser una de las instituciones que recibe mayor número de estudiantes de nacionalidad venezolana en la localidad de Suba. De estos 32 estudiantes, 27 son de nacionalidad colombiana y 5 son de origen venezolano.

Asimismo, se desarrolló la práctica con dos estudiantes diagnosticados con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad -TDAH- en nivel medio. Para nosotras esto resultó ser un gran reto dentro del aula pues no teníamos mucho conocimiento sobre el TDAH, asimismo, el acompañamiento de orientación por parte de la institución no era frecuente por lo que no pudimos indagar con más detalle las diferencias entre el TDAH de los dos estudiantes. Al no

tener conocimiento sobre sus modos de aprendizaje, consideramos que muchas de las actividades diseñadas también representaron un reto para los dos estudiantes.

En materia socioeconómica, los cinco estudiantes de nacionalidad venezolana viven en arriendo. Este caso también ocurre para la mayoría de los estudiantes nacionales. De igual forma, los y las estudiantes del curso habitan en barrios aledaños cuyo estrato socioeconómico es dos.

Gráfico 11. Estudiantes realizando actividad de cartografía propia, ejercicio de caracterización.



Nota: propiedad de las autoras

2.2 Algunas bases teórico-metodológicas de la propuesta pedagógica

A continuación, se presentan algunos aportes y reflexiones sobre la Investigación-Acción y las pedagogías críticas. De igual forma, se entabla una pequeña reflexión sobre el diálogo de estas dos perspectivas metodológicas.

2.2.1 Retomando elementos de la Investigación-Acción

El enfoque metodológico bajo el cual se planteó la propuesta de trabajo fue el de la Investigación – Acción. Es decir, para el diseño de la secuencia didáctica retomamos los postulados de la I.A para vincularlos a las pedagogías críticas que fueron, el modelo pedagógico que orientó el desarrollo y posterior aplicación de la propuesta pedagógica.

Para iniciar, consideramos pertinente señalar, de manera breve qué es y en qué momento surge la I.A como enfoque metodológico. De acuerdo con Migueléz (2000), el concepto es propuesto por Kurt Lewin en 1944 surge con el fin de ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social para que ambos, desde su relación, respondieran a problemáticas sociales. Desde entonces, Lewin ya comenzaba a ligar lo teórico con lo práctico, es decir, la teoría en sí misma no podría solucionar problemas si no era llevada al plano de la praxis. Por ello, Lewin señalaba que la I.A era un tipo de investigación que conducía a la acción, “En su juicio, la investigación que no producía sino

libros no era suficiente” (Migueléz, 2000). De acuerdo Migueléz, la I.A se alimenta de dos vertientes: la sociológica y la educativa. En cuanto a la primera destacan autores como Kurt Lewin, Sol Tax y Orlando Fals Borda. En la segunda vemos referentes como Paulo Freire, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse y John Elliot. Esto último es importante pues a partir de los textos de Latorre y Stenhouse, respectivamente, señalaremos cuales son las principales características de la I.A; los textos tomados son *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa* y *La investigación del curriculum y el arte del profesor* . Siguiendo a Latorre (2007) es importante resaltar el papel que tiene el docente como investigador, pues es este último quién a partir de su experiencia en el aula, puede formular problemáticas y brindarles una solución. Es así como el docente ya no es quién aplica técnicas y/o fórmulas elaboradas por otros profesionales -que no han tenido experiencia en el aula- sino que es él o ella quién desde la vivencia y la lectura del contexto escolar elabora sus herramientas, identifica las problemáticas de su quehacer y plantea posibles soluciones. De ahí que Latorre platee el término de *La enseñanza como práctica investigadora*, es decir, el acto de enseñar se vuelve también un acto investigativo y el/la docente es investigador de su práctica. Por ello cobra relevancia lo planteado por Stenhouse (1991) quien señala que es el docente quien debe tener un papel activo en la construcción del curriculum pues solo él/ella sabe a ciencia cierta cómo mejorar su práctica a partir de lo ya vivido en el aula. En ese orden de ideas, la teoría sólo se desarrolla a través de la práctica y la misma práctica permite teorizar, es decir, el conocimiento generado pasa por el siguiente ciclo: práctica – teoría – práctica reformulada – teoría reformulada, (**gráfico 12**).

Esto último sobre la *teoría reformulada* es crucial ya que dicha reformulación se da solo si el/la docente pasa por el acto reflexivo de su quehacer. En la I.A la reflexión es importante pues no solo se cuestiona sobre si las técnicas o herramientas utilizadas son las más adecuadas, también se cuestiona por los objetivos y la pertinencia del tema desarrollado. Asimismo, esto le permite reformular su quehacer en el aula, de ahí que Stenhouse (1991) señale que la profesión del docente es un arte en tanto que, este siempre está en un constante perfeccionamiento de sus técnicas, el dibujante solo se hace dibujante en la práctica, “Desde esta perspectiva, la capacitación del profesorado no depende tanto de la asimilación de teorías y técnicas científicas, ni del aprendizaje de competencias didácticas como del desarrollo de la comprensión reflexiva sobre su práctica, y de la reflexión e indagación de sí mismos” (Latorre, 2007). En consecuencia, otras características importantes a resaltar de la I.A son su carácter dialógico, en tanto que los y las estudiantes son participantes activos y/o coinvestigadores. Es así como, es reflexiva, está encaminada hacia la resolución de problemas y es emancipatoria en tanto que es crítica, “. El enfoque no es jerárquico, sino simétrico, en el sentido de que los participantes implicados establecen una relación de iguales en la aportación a la investigación" (Latorre, 2007) y, finalmente es ética en tanto que se cuestiona y autoevalúa constantemente.

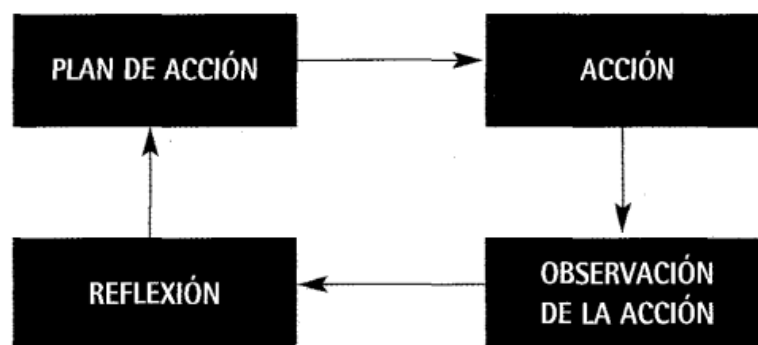


Gráfico 12. Latorre, A (2007) Ciclo de la investigación-acción [Gráfico] La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.

2.2.2 Las pedagogías críticas: otras formas de pensar el aula

Siguiendo a Ortega (2014), la pedagogía crítica se sitúa desde un marco conceptual y uno contextual. Es decir, son las condiciones materiales y sociales -precarias, violentas y opresivas- las que conducen al surgimiento de las pedagogías críticas en respuesta a un sistema dominante. De ahí que este enfoque cuente con una historicidad, una red de conceptos y unos objetos de estudio y de formación propios. Tal como lo señala esta autora, las pedagogías críticas tienen tres vertientes de estudio: la anglosajona, la española y la latinoamericana. Para el caso que aquí nos convoca, nos situaremos brevemente a partir de las reflexiones que surgen desde la tradición Latinoamérica y la anglosajona con Henry Giroux.

En ese orden de ideas, Torres y Ordoñez (2011) señalan que la pedagogía crítica se destaca por su vínculo dialógico entre praxis y teoría. De acuerdo con los autores, estos dos conceptos derivan de la suma entre conciencia reflexiva y acción ética y política. Como se podrá observar más adelante, este enfoque desborda la concepción de lo que Giroux (1997) llama *pedagogía de gestión*, una mirada que limita el cómo enseñar y condiciona al docente para que siga una serie de directrices para la transmisión de un saber en dónde este debe cumplir con las tareas que se le asignan. Esto último le conduce a lo que Ortega (2009) denomina desprofesionalización y despedagogización del docente. En consecuencia, la

pedagogía de gestión carece de reflexividad -que es el factor de lo ético- y de un accionar político.

El carácter fragmentario de la modernidad, que segmenta y anula las subjetividades y colectividades, se destaca por la reproducción de las relaciones de producción y dominación. Es ahí, donde Louis Althusser (citado por Ordoñez y Torres) señala que la escuela se ubica como uno de los aparatos ideológicos del Estado que tiene como objetivo mantener y reproducir el *statu quo*. Sin embargo, la pedagogía crítica irrumpe con esta concepción de escuela y la reivindica como un lugar de agencia ética y política. De esta forma la crítica, en diálogo con la pedagogía, posibilita la autodeterminación individual y colectiva de quienes se inscriben bajo este enfoque. Al mismo tiempo, Torres y Ordoñez (2011) hacen menester la discusión frente a la relación entre ideología, educación y relaciones de poder. Esto último, con el fin de comprender que el currículo, la lectura del contexto y el manejo de discurso están mediados por las relaciones de poder que se manejan entre el sistema educativo y el Estado.

Es por su carácter ético que tomamos como referencia lo planteado por Piedad Ortega. Para esta autora la pedagogía crítica es una "actuación intencionada de corte educativo que construye lo colectivo como soporte de los procesos escolares y sociales" (Ortega, 2009). Es decir, al situarse desde las pedagogías críticas el docente -que también es investigador- siempre está en un proceso reflexivo en el que se pregunta para qué, por qué, para quién, con quién, o sea, existe una intención frente al que hacer pedagógico. Esto último es importante pues lo pedagógico adquiere un sentido ético y político en tanto que se cuestiona por dicha práctica, que luego debe ser teorizada y finalmente, transformada y transformadora de

contextos. Es así como, la educación popular y las pedagogías críticas comparten una serie de apuestas éticas y políticas.

De esta forma, Ortega se sitúa desde los postulados freirianos: construcción dialógica, realismo esperanzado, humanismo crítico, prácticas emancipatorias y "reinención como la posibilidad de soñar este y otros mundos desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios". En conclusión, Ortega hace hincapié en la pedagogía crítica como un enfoque que invita al profesor o profesora a interrogarse por su propia práctica para que este indague sobre su acción pedagógica y, por ende, provoquen transformaciones, de ahí que la enseñanza no sea solo ética, sino política, "De manera que la práctica pedagógica se constituye en una práctica intencionada; por consiguiente, es una práctica orientada por fines. Es, entonces, una práctica ética y, por consiguiente, también política. No existe práctica educativa sin intencionalidad; no existen posiciones neutrales en ella en relación con sujetos, concepciones, situaciones y contextos" (Ortega, 2005). El enlace de la Investigación-Acción con el enfoque de las pedagogías críticas nos permite no solo reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica, sino que centra nuestra mirada en las problemáticas que podamos hallar en el contexto escolar. De igual forma, la I.A no solo hace énfasis en el docente como único investigador, sino que, necesita de la participación de los demás actores que componen el contexto al que se va a aplicar la propuesta, que, en este caso, son los y las estudiantes como sujetos activos y participativos.

2.2.3 Sistematización de experiencias: más allá de la clasificación de información

Para hablar del tema, podemos empezar con una definición al concepto de sistematización comprendiendo al mismo como una herramienta que surge de la interpretación común e

individual sobre las experiencias de acción social y su procesamiento para la consolidación y comprensión de dinámicas sociales, (Torres, A. 2004). Asimismo, Jara (2018) señala que la sistematización de experiencias surge en América Latina como un esfuerzo por construir y consolidar marcos propios de interpretación teórica vinculados a las particularidades de los contextos sociales.

En ese orden de ideas, la sistematización de experiencias tiene sus orígenes en el campo del trabajo social durante los años cincuenta, (Jara, 2018). En aquella década, esta área de trabajo y conocimiento llevaba por nombre *asistencia social* o *servicio social*. Muchos de los postulados teóricos se retomaban de lo construido por la academia norteamericana que “pregonaban el *metodologismo ascético*, es decir, sin cuestionamiento de la sociedad en que se lleva a cabo y utilizando métodos que buscaban, por el contrario, la adaptación de las personas y grupos sociales a dicha sociedad: el caso social individual, el *servicio social de grupo* y el *desarrollo de la comunidad*, entre otros.” (Jara,2018). En un principio, la sistematización tenía el fin único de ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social para darle un carácter científico-técnico ya que, lo que hoy se conoce como trabajo social, en su momento se consideraba como una disciplina de bajo estatus dentro del campo de las Ciencias Sociales.

Es así como, tras el auge de los movimientos y las luchas sociales en América Latina durante los años sesenta, el trabajo social va a pasar por un proceso de *reconceptualización* donde la sistematización va a adquirir un tinte ético y político. La sistematización (ahora sí, de experiencias), comienza a responder y reflexionar a partir de las exigencias de la realidad latinoamericana. Pero, más allá de este proceso reflexivo, la sistematización de experiencias - al ser ética y política- aboga por la transformación social, es decir, piensa de qué forma, la

práctica es teorizada y como la teoría conduce a la construcción de nuevos paradigmas desde el sur. De ahí que “La sistematización se ve como un factor que permitiría superar la separación entre práctica y teoría, principalmente desde el lado de los profesionales prácticos (como serían los trabajadores sociales).”, (Jara, 2018). Al pensar en la sistematización de experiencias hay que tener en cuenta que esta hace alusión a los procesos históricos que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural, de ahí que se oponga con la sistematización de información – ya que no son lo mismo-. Frente al carácter de la experiencia, Jara señala lo siguiente, “Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.”, (Jara, 2018).

Asimismo, según lo descrito por Torres (2004), quien se encarga de la sistematización debe generar un relato descriptivo que capture la experiencia, “El relato también es la posibilidad de liberar la experiencia única e irrepetible; es la posibilidad del sujeto de construir su realidad y de configurar su propia identidad.” (Torres y Cendales, 2010). Este proceso no solo implica narrar lo ocurrido, también debe integrar las diversas miradas y sus respectivos análisis dando paso a la autorreflexión crítica la cual es capaz de realizar una evaluación de lo hecho, lo no hecho, los aciertos, las desventajas y los desafíos enfrentados. Es así como entrelazando la descripción y el análisis, se logra la comprensión de lo sucedido en lo que Torres (2004) llama *experiencia de acción social*.

Aclarado lo anterior, el investigador hace claridad en que una sistematización no solo consiste en recopilar datos y organizarlos, este proceso tiene como propósito la construcción continua de conocimiento significativo y transformador; cuando se sistematiza se atañe a los

hechos y perpendicularmente se recrea y dialoga con estos de forma singular y colectiva. Ahora, cuando esta práctica se da en colectivo, se deben tener en cuenta las diversas concepciones y lo que se entreteje puentes entre las mismas *“Es una posibilidad de incluir a los otros en el recuerdo, la resistencia y en los procesos de transformación. Propósitos, que también busca potenciar la sistematización de experiencias”*. (Torres y Cendales, 2010)

De lo anterior, cabe aclarar que el diálogo no se queda entre quienes sistematizan sino también construye puentes de comunicación con otros grupos, abriendo espacios para el intercambio de saberes, es decir, esta práctica no se queda en la reflexión interna de quien escribe, sino que fortalece la situación a nivel global y en el proceso extrae términos, conceptos, teorías y puntos clave para la comprensión de las estructuras sociales.

“...la sistematización como una autorreflexión que hacen los sujetos que impulsan una experiencia de acción social o educativa, a partir del reconocimiento de los saberes que ya poseen sobre ella y de un esfuerzo colectivo e intencionado por reconstruirla, de comprender los contextos, factores y elementos que la configuran, para transformarla.” Torres, A. (p. 61)

2.2.4 Formular un plan de sistematización

En el presente trabajo, el proceso de sistematización se dividió en tres fases que se presentan a continuación:

- 1) Formular un plan de sistematización
- 2) La recuperación del proceso vivido
- 3) Reflexiones y recomendaciones (En nuestro caso, reflexión pedagógica)

Para iniciar este proceso de sistematización, se retomaron los planteamientos propuestos por Oscar Jara (2018). De acuerdo con este autor, antes de iniciar este proceso, se debe formular un plan de sistematización en el que se debe responder a interrogantes como ¿qué se va a sistematizar?, ¿qué aspectos centrales de la experiencia nos interesan más?, ¿qué fuentes de información se van a utilizar? Una vez resolvimos estos cuestionamientos, partimos por crear los ejes que nos permitieron clasificar -inicialmente- los conocimientos construidos durante la aplicación de la propuesta pedagógica. Los ejes que orientaron este proceso fueron los siguientes:

- Eje 1, Enseñanza del conflicto social y armado en perspectiva de la historia del tiempo presente
- Eje 2, Aprendizajes
- Eje 3, El aula: experiencia vivida

Se identificó al eje 1 como *Enseñanza del conflicto social y armado en perspectiva de la historia del tiempo presente* ya que durante algunas sesiones se reconstruyeron históricamente diferentes acontecimientos a partir del material llevado al aula que aborda la temática del conflicto en Colombia. Este eje indaga por el objetivo de cada sesión y el por qué y para qué de los contenidos llevados a cada sesión. En el eje 2 se identifican los aprendizajes de los y las estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas. Finalmente, el eje 3 reconstruye la experiencia a partir de nuestros sentires, aprendizajes y reflexiones. Este último se registró en los diarios pedagógicos y nos permitió reformular algunas de las actividades planeadas. Este proceso en conjunto nos permitió identificar qué aspectos queríamos clasificar para sistematizar las fuentes con las que contábamos y el procedimiento que íbamos a seguir.

Una vez identificados los ejes, creamos, por cada uno, una serie de preguntas que nos permitieron hacer un análisis más riguroso sobre las fuentes con las que contábamos. En el eje 1 se elaboraron tres preguntas que indagaban por: a) el objetivo de la sesión, b) el por qué del material propuesto para cada encuentro y c) el por qué de las preguntas y/o actividades propuestas en el material. Frente al eje 2 se indagó por a) las reflexiones suscitadas por los y las estudiantes, b) lo que surgió y no esperábamos y c) si se cumplió o no el objetivo de la sesión. Finalmente, en el eje 3, se elaboraron preguntas sobre a) lo que nos dejó cada clase y b) cuáles fueron nuestros sentires frente a la implementación de la propuesta.

2.3 La construcción de herramientas pedagógicas: puentes del vínculo y la reflexión

Para la implementación de la secuencia didáctica se propuso el abordaje del diario de lectura en el aula. Este nos permitió no solo recopilar la información del proceso, sino conocer las reflexiones de los y las estudiantes a partir de cada una de las actividades diseñadas. Asimismo, este les permitió hacer una lectura rigurosa y reflexiva sobre las temáticas presentadas en las guías. Finalmente, las narrativas -textuales/ literarias y audiovisuales- nos permitieron acercarnos a otras percepciones sobre el conflicto al curso 803. Para el diseño de cada actividad se realizó la lectura y selección previa de cinco textos: La casa de las estrellas-Javier Naranjo, Cartas a Antonia-Alfredo Molano, Crecimos en la guerra-Pilar Lozano y Cuando los pájaros no cantaban del Informe de la Comisión de la verdad. De igual forma, se tomaron dos videos de la CEV sobre el impacto de la violencia en niños, niñas y adolescentes y la canción La guerrillera de Adriana Lizcano y Edson Velandia.

2.3.1 El diario de lectura: una inmersión en la literatura

El diario de lectura fue una de las herramientas pedagógicas que utilizamos para el abordaje de diferentes textos en el aula. por lo que nos resulta valioso rescatar su significado y utilidad. Según Raúl Ruiz (2006) este tipo de diario permite motivar a los y las estudiantes para generar reflexiones y planteamientos con respecto a lo leído. Ruiz, resalta cómo esta herramienta cambia la visión de una lectura forzada a una lectura crítica y enriquecedora.

” Para llegar a estos resultados de forma adecuada es necesario aprender unas pautas e indicios que capaciten al alumno a integrar las aportaciones individuales (saberes, vivencias, sentimientos, experiencias) para establecer inferencias de comprensión, y finalmente, elaborar una interpretación propia justificada y apoyada en el texto” (Leibrandt,2007)

Para este punto, el docente asume un rol de guía orientando cada intervención, sin que eso represente que este no genere cuestionamientos consigo mismo, sus ideas e incluso, su profesión (Leibrandt, I. 2007 p.7) Lo anterior no se traduce en la participación poco activa por parte del estudiante o en que el proceso de lectura sea algo individual, todo lo contrario, la lectura se convierte en un proceso colectivo en el que cada estudiante toma un papel reflexivo y autorreflexivo. Esta es otra de las facilidades del diario, la introspección hacia las opiniones propias o lo que Isabella Leibrandt llamaría “interpretación metacognitiva” que consiste en autogestionarse las prácticas de lectura y las valoraciones o inferencias que extraemos de la misma. *“En el diario el alumno por tanto refleja sus opiniones y reflexiones obteniendo así el profesor una colección de comentarios escritos que hacen visible el trabajo continuo y personal del alumno.”*

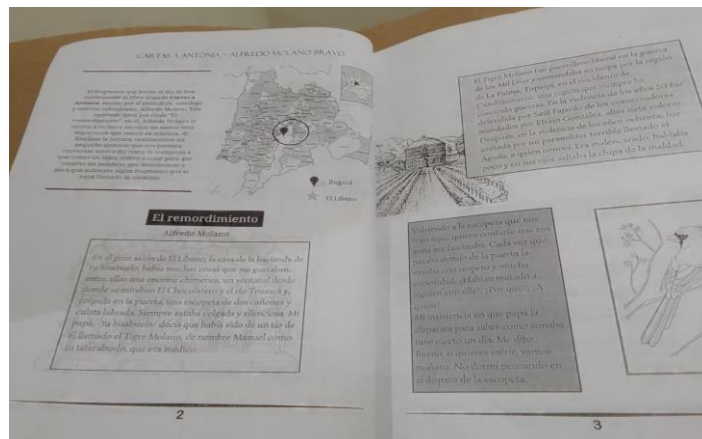
En ese orden de ideas, para poder mantener esa conversación personal con la lectura y plasmarla en el diario, Ruiz plantea una estructura principal dividida en cuatro fases la primera una *fase contextual* la cual contiene datos que permiten situar al lector como fecha, ficha técnica, bibliografía, entre otras, seguida de la *fase pre textual* que contempla las expectativas del lector ante la narrativa, para continuar con la *fase textual* la cual trae consigo todas las preguntas, hallazgos, e inferencias del texto y posteriormente dar cierre con la *fase post-textual* que incluye descripciones de las expectativas, aportes y recomendaciones extraídos del ejercicio de la lectura (R, Ruiz. 2006 p.196)

No obstante, hacemos la acotación de que no pretendemos confundir estas fases con una estructura obligada o un formato, al contrario, el diario asume ídoles liberadoras en el que da paso a una interacción con el texto simultáneamente permitiendo al docente realizar el respectivo seguimiento sin intención calificativa, pero sí facilita su evaluación. (Ruiz 2006) Es decir, el diario carece de una organización única o cerrada, en su lugar ofrece la libertad de plasmar ideas de forma creativa y de mantener un diálogo personalizado entre lector y textos. (Leibrandt, I. 2007)

En resumidas cuentas, debemos tener presente que el diario de lectura si bien posibilita tener un registro personal de un proceso de lectura que en ocasiones es de carácter colectivo, permite evaluar los niveles de comprensión sin necesidad de que esta sea objetiva, sino que dicha herramienta da cuenta de cómo lo subjetivo, lo que sale de lo esperado también enriquece el aprendizaje colectivo, dando a entender que todas las voces valen y deben ser respetadas. Bajo esa premisa, también está la concepción de paz. No la paz definida por los

acuerdos propuestos por Santos, pero sí una en la que se reconocen las interpretaciones y se enseña a pensar de forma crítica.

Gráfico 13. Diario de lectura, curso 803



Nota: Trabajo estudiante de curso 803.

Gráfico 14. Diario de lectura, curso 803



Nota: Trabajo estudiante de curso 803.

2.3.2 La literatura: un camino para el abordaje del conflicto social y armado en Colombia

Para el diseño de la secuencia didáctica se llevaron al aula diferentes relatos sobre el conflicto social y armado en Colombia, todos los textos son narraciones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que vivieron este flagelo. El uso de esta herramienta nos permitió confrontar las realidades de los lectores -en este caso los y las estudiantes- con la de aquellas infancias expuestas directamente a los vejámenes de la violencia política en Colombia. Asimismo, permitió que los y las estudiantes reconocieran algunos acontecimientos históricos en el marco del conflicto a partir de los relatos presentados en cada clase, entendiendo qué, aunque son momentos cronológicamente diferentes, corresponden al mismo territorio, en este caso, Colombia.

De acuerdo con Pertuz (2017) en su trabajo investigativo *De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015)*, para comprender a las infancias como sujetos históricos y que forjan

identidad se debe partir desde dos miradas: una estructural y otra coyuntural o contingente. En cuanto a la percepción estructural, Cárdenas señala que esta responde a la inmersión de los sujetos en la cultura, siendo allí, donde se dan los procesos de subjetivación y constitución de identidades. Es decir, los niños, niñas y jóvenes son sujetos históricos que se encuentran inmersos en un contexto cultural, social y político. Por lo tanto, construyen y se posicionan frente a las realidades que viven. Con respecto a la mirada coyuntural, Pertuz menciona que esta es la que posibilita hablar del pasado en respuesta a lo que está aconteciendo en el presente. Esta autora hace hincapié en el concepto de *generación* para señalar que en ella se agrupa, diferencia, contrasta y confronta la realidad de dos generaciones diferentes. Es justamente allí, donde la literatura se convierte en un vehículo que posibilita el diálogo intergeneracional de dos (o más) momentos diferentes, pero que comparten una historia común y un presente propio.

Comprender el papel de lo subjetivo es menester en tanto que, tal como lo manifiesta Suárez (2021) quienes han vivido la violencia del conflicto social y armado -en este caso, las infancias- han constituido una forma de ser y habitar en el mundo a partir de los contextos en los que se han visto inmersos. En consecuencia, quienes vivieron la barbarie construyen narrativas que ponen en evidencia los procesos de violencia a los que fueron sometidos. Sin embargo, estas subjetividades no son estáticas, sino que se resignifican, “surgen referencias a las posibilidades de reconfiguración de la subjetividad en medio del dolor, las cuales son tramitadas mediante la palabra, la imagen y el símbolo como estrategias para continuar anclados a la realidad y encontrar referentes más allá de sí mismos...”, (Suárez, 2021). En este caso, no solo quienes fueron testigos directos del conflicto pueden resignificar el pasado

doloroso, sino que, quienes les conocen desde la distancia, también pueden repensar el presente y hacer de este una realidad material, social, cultural y política diferente.

En tal sentido, la literatura es aquella herramienta que permite el diálogo intergeneracional entre dos realidades diferentes pero que comparten un mismo presente, de ahí que Mosquera y Rodríguez (2018) señalen que “...los sujetos educativos tienen identidad propia, pero también pueden configurar una identidad personal cuando establecen un encuentro imaginario o presencial con el otro como texto que se narra”. Es decir, quienes leen en la distancia, reconfiguran su subjetividad y se posicionan a partir del diálogo que entablan con quien narra en la distancia, esto lo hacen desde un presente, que, aunque es diferente al momento en que se sitúa el acontecimiento, sigue inmerso en las lógicas del conflicto. De ahí que, Suárez señale que los hechos violentos se reconstruyen desde aquellas narrativas que fueron construidas por las infancias. Sin duda, la literatura es un vehículo que moviliza relatos y a aquellos/as que se acercan a dichas narraciones. Quienes las materializan también encuentran reparación en su escritura y/o relato oral pues sus voces encuentran un lugar en el que son escuchadas. Asimismo, el lector se enfrenta con realidades ajenas y le posiciona en un lugar distinto al que se encontraba antes de iniciar la lectura.

En ambos casos, tanto quien enuncia como el que lee u oye lo relatado por otros/as, se asume como un sujeto crítico y de transformación. En otras palabras, los niños, niñas y adolescentes son agentes críticos que se posicionan frente a la violencia en Colombia a partir de lo que han vivenciado o de lo que conocen que otros/as han experimentado. La literatura es un medio que moviliza historias a diferentes lugares -en este caso, a la escuela- y que las pone de manifiesto para que estas sean escuchadas, confrontadas y/o confrontadoras.

Mosquera y Rodríguez (2018) hacen énfasis en cómo, a partir de la narrativa de otros/as, la identidad se constituye cuando, en este caso, los educandos escuchan la experiencia de otro/a permitiendo que emerjan nuevos imaginarios a los ya referenciados dado que esta “transporta imaginativamente a los sujetos educativos al lugar de los acontecimientos” (Mosquera y Rodríguez, 2018).

Por otra parte, Pertuz (2017) señala que al posicionar a las infancias únicamente desde el lugar de víctima, se les desmoviliza como sujetos pues partir de sus lugares de enunciación y subjetivación, también son parte de la construcción de realidades diferentes, “Esta forma de visibilidad de los niños deviene, en el sentido contrario: en una forma de invisibilidad, en una ausencia” (Pertuz, 2017). Evidentemente, la literatura en el marco del conflicto social y armado colombiano visibiliza y da eco a aquellos/as que padecieron la barbarie pero que, a su vez, resignifican sus experiencias para pensar y ser en una sociedad diferente. A su vez, las infancias y adolescencias que no vivieron directamente el conflicto entablan un diálogo intergeneracional con aquellos que pasaron/pasan por lo vejámenes de este y que sitúa a los primeros en un lugar de empatía que irrumpe con los discursos que legitiman la violencia. De ahí que, “Los resultados indican que los vínculos intergeneracionales hacen posible la comprensión de los acontecimientos para recomodar la formas de estar en unas realidades - otras, impuestas por la ruptura de la cotidianidad, lo cual opera tanto para las generaciones jóvenes como para los adultos”, (Suárez, 2021).

Sin embargo, es importante resaltar que la no vivencia directa del conflicto no implica que los sujetos se sitúen por fuera de las lógicas de este. Pertuz, citando a Castilla (2015) señala que “Los niños y las niñas siempre están presentes en los episodios históricos”. Es decir, las

infancias son partícipes -y constructores- de la historia, de ahí la necesidad de resaltar su papel movilizador en el marco de una sociedad que, desde las miradas adulto-céntricas, relega los relatos del conflicto a los más grandes en tanto que estos *sí comprenden* la barbarie que sigue acechando al país. Como se pudo evidenciar, la literatura subvierte las narrativas violentas y pone de manifiesto que las infancias son sujetos de agencia que se hacen, reflexionan y constituyen desde sus lugares de enunciación y que no dejan, directa o indirectamente, de ser testigos del conflicto social y armado en Colombia. Finalmente, se retoma lo señalado por Suarez en cuanto al potencial literario, “gracias a su naturaleza política, contribuir a la tarea de pensar la historia reciente para hacer memoria y de reconocerse como sujetos políticos de la narración”, (Suárez, 2021).

2.3.3 Las herramientas pedagógicas del Informe de la comisión de la verdad y sus aportes

En este apartado se destacan las herramientas pedagógicas diseñadas por el Informe de la comisión de la verdad y la Caja de herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica pues muchas de ellas, fueron claves para el diseño de la secuencia didáctica presentada en este documento. Para el caso del CNMH, la elaboración de esta *Caja de Herramientas. Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra* inició en el año 2012 y estuvo apoyada por profesionales del CNMH, expertos en pedagogía, docentes y estudiantes de diversas regiones del país. Muchos de estos insumos se pueden descargar directamente desde la página web o solicitar de manera física. Allí se pueden encontrar guías, juegos y textos para reflexionar sobre la memoria histórica del conflicto social y armado en el aula.

En cuanto a la CEV, también se destacan las herramientas pedagógicas desarrolladas por el Informe de la comisión de la verdad. A diferencia del CNMH, el material pedagógico de la CEV no fue diseñado solo para la socialización del informe en la escuela sino para toda la sociedad colombiana, de ahí, el trabajo riguroso en cada uno de los insumos presentados en su página web. Este material fue clasificado y presentado en cinco categorías: 1) insumos para la divulgación de la verdad, 2) pedagogía para navegar la plataforma digital, 3) la enseñanza de la verdad en la escuela, 4) comunidades de prácticas pedagógicas y 5) si hay verdad, llegarán días buenos. Cada uno de estos ítems presenta material multimedia para que docentes, líderes sociales, estudiantes o aquellos/as que se encuentren interesados/as en el conocimiento de este informe, puedan acceder a los diferentes materiales diseñados por la CEV. Para nuestro caso, destacamos las guías de lectura propuestas por el CNHM y la CEV ya que, a partir de ellas, aprendimos diferentes estrategias de lectura que implementamos en el aula. Finalmente, se destaca la elaboración de herramientas para el abordaje de casos específicos por región, es decir, se encuentran diferentes insumos y propuestas para abordar los acontecimientos y testimonios de un lugar en concreto.

2.3.4 Diseño de la propuesta: los inicios

Fueron muchos los caminos que recorrimos antes de llegar a la propuesta final de este proyecto. Los encuentros y desencuentros con nosotras mismas, con la realidad del país y del colegio nos ayudaron a trazar la ruta que recorrimos durante algunas semanas. Este andar inició en mayo de 2023 cuando nos acercamos por primera vez a la I.E.D Tibabuyes Universal de suba, sede A. En aquel momento nos recibió el docente a cargo del área a quien realizamos una entrevista para tener conocimiento sobre la institución y algunas de las temáticas propuestas en

el proyecto. A continuación, se presentan algunas preguntas y respuestas a las dos entrevistas realizadas.

Entrevista realizada al docente Jhon William Castro, mayo del 2023

1) ¿Cuál ha sido la diferencia de trabajar con los más pequeños a trabajar con los grados más grandes?

J.W.C.N: A veces no cambia mucho. Claramente los niños más pequeños suelen ser más inquietos en su cotidianidad, les gusta moverse y no van a aguantar tanto tiempo sentados escuchando una clase donde el profesor habla y habla. También hay un poco menos de autonomía, sin embargo, esto es muy relativo. Depende de factores como por ejemplo la cantidad de estudiantes dentro del salón, sus costumbres y cultura académica. Hay algunos cursos muy receptivos. Siempre es necesaria una alternancia dentro de las dinámicas pedagógicas que se proponen.

La respuesta del docente a cargo dejó en evidencia el reto que debíamos asumir frente a la propuesta pedagógica ya que teníamos mucha incertidumbre sobre la receptividad del tema por parte de los y las estudiantes de grado octavo. Asimismo, el colegio se caracteriza por manejar cursos de treinta y cinco a cuarenta estudiantes, este era un factor a tener en cuenta pues no es fácil el manejo de grupos tan grandes teniendo en cuenta que no todos los estudiantes iban a mostrar interés en la propuesta que llevábamos.

2) ¿Hay población que haya sido afectada por el conflicto?

J.W.C.N: *Si, hace algunos años la Secretaría de educación destinó un proyecto enfocado en víctimas del conflicto armado. Por esa vía nos enteramos de que teníamos un porcentaje alto de víctimas de conflicto armado certificados hijos de combatientes desplazados.*

Ante esta respuesta mostramos algo de sorpresa y miedo por abordar el tema y tocar alguna susceptibilidad en el aula sin que lo supiéramos. Sin embargo, este panorama también nos alentó a continuar con la propuesta pues movía -y mueve- muchas fibras en nosotras. En aquel momento quisimos conocer un poco más de este proyecto de atención a víctimas del conflicto en entornos escolares pero la orientación y coordinación del colegio se encontraban bastante ocupadas por lo que no pudimos realizar la indagación sobre su aplicación específica en la institución.

3) ¿De qué forma se ha trabajado el tema de conflicto social y armado en el colegio?

J.W.C.N: *Es un tema delicado que hay que manejar con sensibilidad porque puede generar apatía con los chicos. Sin embargo, no ha habido una presión como tal para no tocar algún tema o no hablar de algo en específico.*

Nuevamente sentimos algo de incertidumbre por la recepción del curso frente a la temática planteada. Sin embargo, y como se podrá evidenciar más adelante, este temor frente a la acogida de la propuesta pedagógica fue disminuyendo.

2.3.5 Elaboración de la secuencia didáctica

En esta fase, retomamos los planteado por Diaz Barriga (2013) sobre la elaboración de secuencias didácticas. De acuerdo con este autor, en ella se organizan las situaciones de

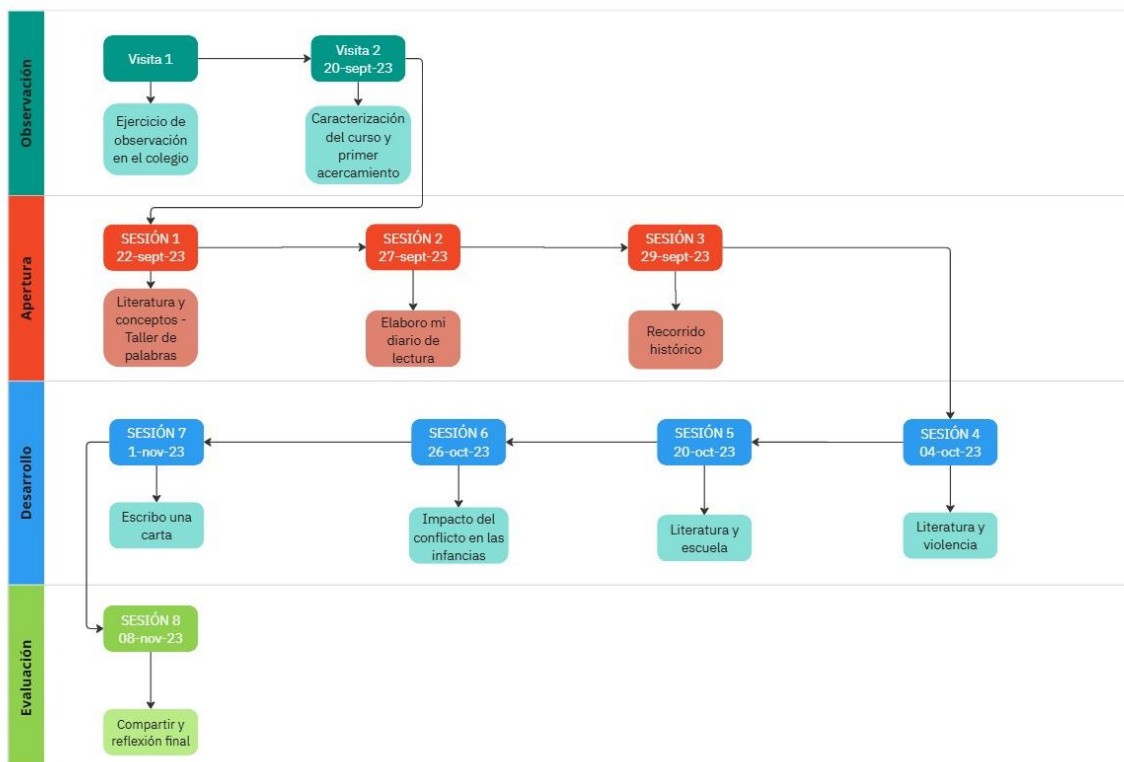
aprendizaje que se desarrollarán con los y las estudiantes. Siguiendo su propuesta, organizamos la secuencia didáctica en cuatro etapas:

- Etapa de observación
- Etapa de apertura
- Etapa de desarrollo
- Etapa de evaluación

De esta manera, se diseñaron ocho sesiones que serían desarrolladas dos veces a la semana los miércoles y viernes en la jornada de la tarde, con una duración de dos horas por clase. La población que acompañó este proceso fueron treinta y dos estudiantes del curso 803 entre edades de doce a dieciséis años. Aquí es menester mencionar que, previamente se había elegido otro grupo de estudiantes del grado octavo con quienes se había realizado una caracterización previa, sin embargo, a causa de nuestros tiempos personales tuvimos que asumir otro horario. En este nuevo grupo conocimos a dos estudiantes diagnosticados con TDAH en nivel medio, aquello representó un reto pues comprendimos que las actividades diseñadas representaban algún tipo de dificultad para estos dos estudiantes ya que a ambos les costaba la articulación de ideas escritas -no manejaban cuadernos en su jornada escolar- y el acompañamiento por parte de orientación era poco frecuente.

En el siguiente esquema se presenta el número total de sesiones realizadas, sus fases y tiempos de desarrollo.

Gráfica 15. Número de sesiones de la secuencia didáctica

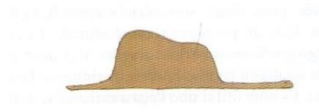


Nota: Elaboración propia

Como se puede observar en la **gráfica 15** se desarrollaron ocho sesiones en total, de las cuales, se sistematizaron siete. Estos encuentros, iniciaron en septiembre del año 2023 después de las vacaciones de mitad de año y culminaron en noviembre del mismo año. A partir de la fase de apertura hasta la fase de evaluación, se dieron un total de ocho sesiones. Los dos primeros encuentros corresponden a la fase de observación.

CAPÍTULO III

Cuando yo era niño



Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo. — ¿Por qué habría de asustar un sombrero? — me respondieron. Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones.

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera, a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2. Las personas mayores nunca pueden comprender algo por sí solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones. -El principito, Antoine de Saint Exupéri

Este capítulo presenta las reflexiones finales de la aplicación y desarrollo de la propuesta pedagógica. Inicialmente, se encuentra sistematización de experiencias que se construyó y organizó en tres ejes: enseñanza de la historia del conflicto social y armado en la escuela, las narrativas: una posibilidad para pensar el conflicto social y armado e impacto del conflicto social y armado en niños, niñas y adolescentes. Cada uno de estos ejes se construyó a partir de un cruce de datos que nos permitió reconocer los ejes temáticos, valga la redundancia,

presentes durante la propuesta pedagógica. Finalmente se encuentra nuestra reflexión pedagógica y una breve reflexión sobre nuestra experiencia con los modos de aprendizaje diversos.

3.1. Tejiendo las múltiples miradas: recuperación del proceso vivido

Siguiendo a Jara (2018), elaboramos un cuadro que nos permitió recoger el proceso de nuestra práctica pedagógica. Se sistematizaron los aspectos que previamente habíamos identificado ligada a los objetivos de la propuesta pedagógica. Asimismo, se reconstruyó históricamente el proceso como se evidencia en la *gráfica 15*. Finalmente, se elaboró una matriz de reconstrucción del proceso que sintetiza y organiza el desarrollo de la práctica pedagógica (*gráfica 16*). Como se observa en esta matriz, se sistematizaron siete sesiones.

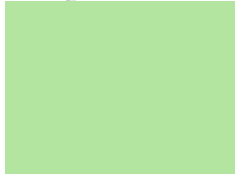
Gráfico 16. Matriz de ordenamiento y reconstrucción.

Fecha	Participantes	Lugar y contexto	Actividad	Objetivo	Metodología	Materiales
Viernes 22 de septiembre de 2023	Practicantes y curso 803, jornada tarde.	I.E.D Tibabuyes Universal de Suba, sede A, jornada tarde. Clase en el horario de 14:40 a 16:20 después del descanso, última clase del día.	Sesión 1: Literatura y conceptos – Taller de palabras	Elaborar, a partir de las nociones previas, la definición de diez palabras que van en relación con la temática planteada en la secuencia didáctica tomando como referencia el libro La casa de las estrellas de Javier Naranjo	Se hizo uso de la herramienta del fanzine - previamente elaborado- para la definición de once palabras propuestas siguiendo la referencia de Javier Naranjo en su libro, La casa de las estrellas. Estas palabras fueron: silencio, colegio, reparación, dolor, amor, violencia, verdad, paz, conflicto, guerra, colombia.	1) Fanzines previamente elaborados por las practicantes. 2) Texto La casa de las estrellas de Javier Naranjo.
Viernes 29 de septiembre de 2023	Practicantes y curso 803, jornada tarde.	I.E.D Tibabuyes Universal de Suba, sede A, jornada tarde. Clase en el horario de 14:40 a 16:20 después del descanso, última clase del día. Ese día se realizó cambio al aula de informática, por tal motivo, la clase se llevó a cabo en la cancha del colegio.	Sesión 3: Recorrido histórico	Situar históricamente al estudiante en algunos aspectos históricos durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia.	Para esta sesión se elaboraron siete guías con siete hechos históricos: dos del siglo XIX y cinco de la segunda mitad del siglo XX. Cada grupo debía realizar el performance de un noticiero respondiendo a las siguientes preguntas: 1) Elije, de forma grupal, un nombre para el noticiero. 2) Seleccione a dos presentadores y un reportero. 3) Deben identificar los actores que participan en el hecho descrito, es decir, las personas o grupos que protagonizan el acontecimiento. Estos deben ser mencionados en el noticiero. 4) Deben tener en cuenta las fechas que se mencionan en el hecho que les correspondió. Estas deben ser mencionadas en la presentación del noticiero. 5) Deben tener en cuenta el lugar en donde se desarrolla el hecho que les correspondió.	Siete guías con siete hechos históricos y las indicaciones del ejercicio.

Miércoles 4 de octubre de 2023	Practicante Carolina Sánchez y curso 803, jornada tarde.	I.E.D Tibabuyes Universal de Suba, sede A, jornada tarde. Clase en el horario de 12:40 a 14:40 primera clase de la jornada del miércoles para las y los estudiantes.	Sesión 4: Literatura y violencia	Generar un acercamiento al concepto de violencia a través de la lectura de un fragmento del libro <i>Cartas a Antonia</i> de Alfredo Molano.	En esta sesión se presentó un fragmento del texto <i>Cartas a Antonia</i> de Alfredo Molano en donde se realizó lectura colectiva. De igual forma, se diseñó una guía como parte del diario de lectura con algunas preguntas que fomentaron la discusión en torno a la violencia.	1) Diario de lectura 2) Texto <i>Cartas a Antonia</i> de Alfredo Molano
Viernes 20 de octubre de 2023	Practicante Laura Osorio y curso 803, jornada tarde.	I.E.D Tibabuyes Universal de Suba, sede A, jornada tarde. Clase en el horario de 14:40 a 16:20 después del descanso, última clase del día.	Sesión 5: Literatura y escuela	Reflexionar de qué forma el conflicto social y armado incide en los territorios escolares y las infancias a través de la lectura de un fragmento del libro <i>Crecimos en la guerra</i> de Pilar Lozano y la observación de dos imágenes de la exposición fotográfica <i>Silencios</i> de Juan Manuel Echavarría.	En esta sesión se presentó un fragmento del texto <i>Crecimos en la guerra</i> de Pilar Lozano. De igual forma, se diseñó una guía como parte del diario de lectura con algunas preguntas que fomentaron la discusión en torno al impacto del conflicto en niños y niñas. Finalmente se llevó la galería fotográfica <i>Silencios</i> de la autoría de Juan Manuel Echavarría para reflexionar sobre las transformaciones que se han dado en los espacios escolares a causa de la violencia en el país.	1) Diario de lectura 2) Texto <i>Crecimos en la guerra</i> de Pilar Lozano
Miércoles 25 de octubre de 2023	Practicante Carolina Sánchez y curso 803, jornada tarde.	I.E.D Tibabuyes Universal de Suba, sede A, jornada tarde. Clase en el horario de 12:40 a 14:40 primera clase de la jornada del miércoles para las y los estudiantes.	Sesión 6: Impacto en las infancias	Identificar en las narrativas de la canción <i>La guerrillera</i> y dos videos del Informe de la comisión de la verdad, los impactos que deja en el conflicto social y armado en niños, niñas y adolescentes.	Para esta sesión se llevaron tres elementos audiovisuales. En este encuentro no se trabajó el diario de lectura. Las herramientas fueron la canción <i>La guerrillera</i> de Adriana Lizcano y dos videos de la CEV titulados <i>Charalá</i> perdió una generación y <i>Una escuela que fue refugio en Jambaló</i> . Cada material buscó fomentar la discusión frente a qué podía ser la paz y por qué, para los casos presentados -enlazándolo con las sesiones anteriores- es necesaria.	1) Dos videos de cuatro minutos del informe de la comisión de la verdad. 2) Canción <i>La guerrillera</i> de Adriana Lizcano.



Viernes 1 de junio de 2023	Participantes y temas de la jornada	E.L.D. Thibauts y la "Pamela" tarde	Sesión 7: Conocer las ideas y adverbios	Para esta sesión se trabajaron cinco momentos de la lectura de la novela de la semana	El Cuento
		Clase en el horario de la tarde, con el tema del día.	víctimas del conflicto social a través de la lectura de la novela de la semana de cartas postales y fotografías de víctimas y agresores de las infancias que quisieron escribir en el año.	La verdad. ¿Cuándo viene un papá? Doni, la mamá y el papá. La escritura se divide en dos partes: la escritura de una carta y una escritura en un libro de la familia en una redada.	Libro Cuando viene un papá? Doni, la mamá y el papá. 2) Hojas y cartas.

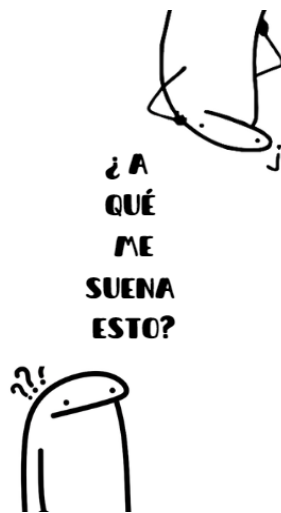


A continuación, se presenta el desarrollo de las siete sesiones sistematizadas.

3.1.1 *Literatura y conceptos, taller de palabras*

En esta primera sesión se les propuso a los y las estudiantes que definieran diez palabras propuestas en un fanzine que previamente habíamos elaborado, este se tituló *¿A qué me suena esto?* Retomamos el trabajo de compilación hecho por Javier Naranjo en su libro titulado: *La casa de las estrellas* (2013), donde niños y niñas definen una serie de palabras propuestas por el docente y promotor de lectura, los participantes se encontraban en edades entre los cuatro y doce años.

Gráfico 17. Fanzine, *¿A qué me cuenta esto?*



Nota: Elaboración propia

Para el diseño de esta sesión retomamos el concepto de subjetividad planteado por Ospina, Alvarado y Fajardo (2017) para conocer las percepciones individuales de los estudiantes frente a la temática. De acuerdo con los autores, la subjetividad es aquella en la que a través de los sentidos propios los seres humanos construyen su mundo, es decir, asumen una forma de ser y estar en él. Por ello señalan que, “La subjetividad se constituye en aquello que hace

diferente a una persona de otra”, (Ospina, Alvarado, y Fajardo, 2017). Asimismo, Suarez (2020) indica que la subjetividad es aquella que está ligada a la experiencia y las prácticas sociales en las que se encuentran inmersos los sujetos. En ese sentido, partiendo del concepto de lo subjetivo, se desarrolló la primera sesión para identificar, a partir de las nociones propias de cada estudiante, lo que pensaban sobre cada una de las diez palabras propuestas.

Estas palabras fueron: silencio, colegio, reparación, dolor, amor, violencia, verdad, paz, conflicto, guerra y Colombia. Una vez el curso se organizó, nos presentamos y procedimos a explicar la actividad. En un principio les preguntamos, “*si yo les digo, ¿qué es un anciano?, ¿ustedes qué responden?*” Algunos decían “*viejo, arrugas, chocho, canas*”. Para dar un ejemplo de cómo debía realizarse el ejercicio, leímos algunas de las definiciones presentadas en el libro. Al realizar esta pequeña actividad el curso se reía pues algunas palabras resultaban algo jocosas. El ejercicio lo hicimos con algunos términos más y ellos siempre estaban atentos para saber qué decía el libro y si se parecía a lo que habían propuesto como definición.

La palabra “Colombia” fue importante pues, al tener un número importante de población venezolana, se buscaba conocer su percepción sobre el país y cómo se sentían después de vivir durante un tiempo en él. De igual forma, palabras como “paz”, “guerra” “conflicto” y “violencia”, tenían como objetivo identificar si se asociaban al conflicto social y armado colombiano. A continuación, se presentan algunas de las definiciones realizadas por el curso.

Silencio

- Es cuando tu mente o espíritu están tranquilos. (Díaz y León, 2023)

- No hacer ruido. (*Baptista, 2023*)
- Es ser callado, no hablar con nada. (*López y Acosta, 2023*)

Colegio

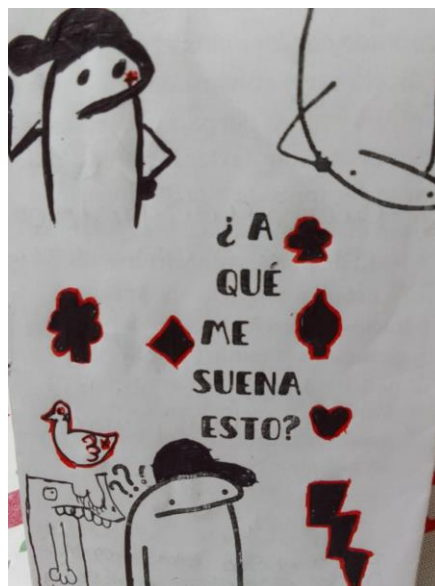
- Amistades buenas y malas. (*García y Herrera, 2023*)
- Lugar donde los jóvenes van a aprender y convivir. (*Ramos y Salgado, 2023*)
- Lugar donde aprendes muchas cosas. (*Palomino y Espinoza, 2023*)
- Lugar de estudio y de paz. (*Rojas, 2023*)

Guzmán (2015) parte de la noción de la subjetividad para señalar que los estudiantes son *sujetos de experiencia* y no simples receptores del sistema educativo. Para ahondar en el carácter experiencial que refiere lo subjetivo, Guzmán señala que la experiencia es aquella en la que se toman en cuenta los sentidos, las vivencias y la capacidad de re-construir y re-significar la realidad habitada. De ahí la importancia del carácter subjetivo para reconocer que cada individuo construye formas de ser y estar en el mundo a partir de sus experiencias.

En este caso, los estudiantes no conciben a la escuela únicamente como el espacio para educarse, sino como el lugar donde se tejen relaciones y vínculos de afecto con otros/as. En sesiones posteriores se podrá evidenciar el valor que tiene para los estudiantes las amistades que han creado al interior del aula. Asimismo, en una de las respuestas se habla de la escuela como un lugar pacífico, (Rojas, 2023). El colegio, es visto entonces, como un espacio de potencialidades en donde se pueden construir y transformar contextos. *Lo malo* está fuera de la escuela mientras que el interior representa amistad, juego, tranquilidad y protección. Claro, la escuela también es un lugar de conflictividades, sin embargo, aquí se rescata y ahonda en

la percepción del curso 803 sobre su experiencia con la institución. Reconocer estas percepciones nos lleva a pensar al estudiante como un *sujeto de experiencia*, permeado por sentires, percepciones y vivencias que no escapan al plano escolar, sino que, al contrario, las pone de manifiesto. “La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros.” (Guzmán, 2015).

Gráfico 18. Portada Fanzine estudiante.



Nota: Elaboración de un estudiante

Reparación:

- Reconstruir algo que está roto o destruido. (*León y Estupiñán, 2023*)
- Arreglar algo dañado. (*Franco y González, 2023*)
- Es algo que se le hace a un objeto que está en mal estado. (*Palacios y Gamboa, 2023*)

Dolor:

- Donde uno no quiere estar ni pensar. Donde todos agonizamos por dentro o por fuera. *(Romero,2023)*
- Donde hay una herida física o emocional. *(Pernalete y Montagut, 2023)*
- Cuando te lastiman con acciones y sientes dolor. *(Cantillo y González, 2023)*

Amor

- Es química entre dos personas, es como un clic, es romántico. *(Rodríguez y Amarillo, 2023)*
- Es un sentimiento de afecto muy grande hacia una persona. *(Herrera, 2023)*
- Sentir cariño por otra persona o familiar. *(Joya y Rodríguez, 2023)*
- Donde la gente tiene confianza en sí mismo sin importar lo que digan los demás y sin vergüenza. *(Romero,2023)*

Violencia

- Cuando alguien es agredido o agrede a otra persona o comete alguna falta. *(Joya y Rodríguez, 2023)*
- Actos verbales o físicos que perjudican a una persona o en general. *(Baptista, 2023)*
- Es cuando una persona agrede a otra, puede ser con golpes o insultos. *(Rodríguez y Amarillo, 2023)*
- Tratar mal a alguien, persona, humano, animal de manera física. *(Romero,2023)*

Conflicto:

- El conflicto es cuando dos personas pelean por plata o por otro tipo de cosas. *(Rodríguez y Amarillo, 2023)*
- Problemas con una persona y otra por algo que pasó. *(León y Estupiñán, 2023)*
- Es cuando hay roces entre personas y no hay armonía. *(Hernández y Polo, 2023)*.
- Actos o indiferencias entre personas. *(Baptista, 2023)*

Identificamos que para los estudiantes la violencia y el conflicto son dos términos diferentes. Conflicto aquí es referido -principalmente- por diferencias entre dos partes, mientras que violencia implica agresión y daño a través de diferentes mecanismos (físicos o verbales) y hacia diferentes poblaciones (seres humanos o animales). De acuerdo con Lopera (2017) en los conflictos se crean relaciones e interacciones sociales en tanto que existen dos partes confrontadas. Sin embargo, esta relación implica ruptura y separación por lo que pasa a convertirse en una relación conflictiva inmersa en un contexto social y en unas relaciones de poder. Es así como, los estudiantes identifican la existencia de dos partes en los conflictos y la alteración a la tranquilidad al señalar que este rompe con la armonía. “El conflicto social sobreviene cuando diversos grupos e individuos frustrados, se esfuerzan por aumentar su parte de gratificación. Los intereses creados, necesariamente, ven en el ataque a su posición, un ataque al orden social” (Lopera, 2017).

Por otro lado, de acuerdo con lo planteado por Galtung (2016) se identifican tres tipos de violencia: la cultural, la estructural y la directa. La violencia cultural es aquella referida al

plano de lo simbólico, en donde las creencias, discursos y símbolos son violentados o se usan para tal fin. En cuanto a la estructural, se alude a aquella violencia que vulnera los derechos humanos -y no humanos- afectando así el bienestar común. Es decir, que atraviesa diferentes aspectos de la vida al ser, al igual que los otros tipos, sistemática. Finalmente, la violencia directa se refiere a los actos de agresión física o verbal hacia otro ser vivo. Como se observa en las respuestas, el tipo de violencia que se referenció en todos los fanzines es de tipo directa. Sin embargo, a diferencia del conflicto, es más evidente la identificación de relaciones verticales al manifestar que es una persona la que agrede a otra. Es decir, en el ejercicio violento no necesariamente dos partes han decidido ser parte de él, sino que existe la imposición de una sobre otra. Mientras tanto, en el conflicto, los estudiantes recalcan la existencia de dos partes. Aunque conflicto y violencia implican relaciones de poder, para los educandos en el conflicto las dos partes asumen ser parte de este, mientras que en la violencia se insiste por la imposición, opresión y anulación del otro a toda costa y en condiciones de desigualdad.

Colombia:

- Que es un país lindo con cultura. (*García y Herrera, 2023*)
- Llena de conflictos en las calles. (*Palomino y Espinoza, 2023*)
- Es un país que muchas veces no tiene unión. (*Hernández y Polo, 2023*)
- País donde se encuentra mucha diversidad de culturas entre variedades de hermosos paisajes. (*Cantillo y González, 2023*)

Lo subjetivo, en este caso, devela las características y relaciones que emergen en cada contexto social. Cada estudiante parte de su experiencia vivida para narrar su concepción del

mundo. Ospina, Alvarado y Fajardo, retoman a Gonzales (2012) para señalar que lo subjetivo es una cualidad constituyente de la cultura porque es en ella donde se manifiesta la experiencia que, además, adquiere sentido para el individuo. Por ejemplo, la definición de Colombia nos permitió evidenciar que existe un optimismo frente al país, pues este, se entiende como un territorio de biodiversidad natural y cultural. Sin embargo, hay estudiantes que lo perciben como un lugar que no tiene unión y que a su vez presenta conflictos en las calles. Esto muestra que, aunque la mayoría de las respuestas son optimistas, si hay una sensación de que hay asuntos que no marchan bien en el país. Los y las estudiantes migrantes presentaron definiciones en las que no se escribió algo alusivo a la xenofobia u otras situaciones de carácter negativo. Por el contrario, se percibió apropiación y sentido de pertenencia. Como se observa, cada estudiante expresó las representaciones del mundo al que se enfrentan y en el que estos conceptos son parte de las vivencias cotidianas medidas por la propia experiencia o por el conocimiento que tiene de ellas a través de los diferentes medios de comunicación.

Algunos estudiantes hablan de la inseguridad lo que les conduce a percibir al país como un territorio peligroso para transitar, otros/as hablan de una *falta de unión* por lo que pueden aludir a la indiferencia o conflictividad entre personas. Sin embargo, ninguna definición se vinculó al conflicto social y armado colombiano. Esto último no significa que no haya estudiantes que se hayan tenido algún tipo de relación con este. En medio del desarrollo de las sesiones, un estudiante manifestó haberse venido a vivir a la capital del país con su familia pues había un temor hacia la presencia de narcotraficantes en su lugar de procedencia.

Verdad

- Ser sinceros con lo que pensamos y sentimos. *(Herrera,2023)*
- Decirle algo cierto a alguien. *(Ramos y Salgado, 2023)*
- Siempre ser sincero con uno mismo y las personas. *(Palomino y Espinoza, 2023)*

Paz

- Situación donde hay calma, tranquilidad para vivir sin guerra ni conflictos. *(Cantillo Carol y González, 2023)*
- Es cuando estás en un lugar donde te sientes tranquilo y tu mente está despejada. *(Diaz y León, 2023)*
- Acción de convivir con todos en armonía y tranquilidad. *(León y Estupiñán, 2023)*
- Tranquilidad y libertad para una persona o comunidad. *(García y Herrera, 2023)*

En la mayoría de las definiciones la paz no se asocia en el marco del conflicto social y armado colombiano. Muchas de ellas están vinculadas a la paz en diferentes ámbitos ligados a la cotidianidad y en las buenas relaciones que se tengan con otras personas. Sin embargo, en las definiciones de dos estudiantes la definición de paz se amplía y la vinculan a la tranquilidad y la libertad para una persona o comunidad. Asimismo, se menciona que la paz ayuda a que las personas no se causen daño entre sí. Retomando a Ospina M. C (et.al, 2021), para los jóvenes, en un ejercicio de investigación previa, la paz se entiende como la ausencia de conflicto desde una perspectiva de armonía. De igual forma, también se asume como la transformación de los conflictos a través del diálogo y las relaciones de afecto construidas con los otros. Por lo tanto, de acuerdo con Maestre y Pérez (2019), las percepciones anteriormente referidas se relación con lo propuesto por Galtung (2016) quien plantea el

concepto de *paz negativa* para referirse a la ausencia de conflicto. Igualmente, la paz, se entiende desde lo que Jiménez (2009) denomina paz neutra. Esta, se refiere a la resolución de conflictos y superación de la violencia cultural (Galtung, 2016) a través del diálogo.

Guerra:

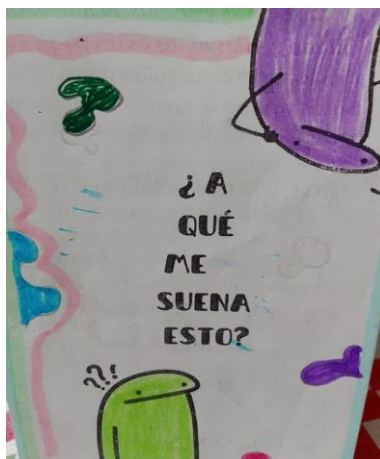
- Es cuando una persona entrega su vida para luchar contra los enemigos. *(Rodríguez y Amarillo, 2023)*
- Pelear y luchar por algo. *(Ramos y Salgado, 2023)*
- Conjunto de personas que se agreden entre ellos. *(León y Estupiñán, 2023)*
- La guerra es un caso entre personas o países. *(López y Acosta, 2023)*

La guerra, para los estudiantes, representa un conjunto de acciones que se ejecutan para la defensa de una causa. Asimismo, es asociada a los conflictos bélicos. Para el año de implementación de la propuesta pedagógica, muchos refirieron las noticias que se transmitían en los diferentes medios de comunicación sobre la guerra entre Ucrania y Rusia. De igual forma, pusieron el ejemplo de la Segunda Guerra Mundial. Por otro lado, para el curso la guerra implica agresión entre personas o grupos y la muerte que esta puede conllevar. Finalmente, resaltamos el uso de la palabra “enemigos” ya que nos permite inferir que la percepción sobre la guerra es que hay bandos buenos y malos.

El ejercicio fomentó la participación entre los estudiantes, asimismo, muchos se animaron a decorar su fanzine. Las definiciones aquí son diversas e interesantes, estas nos dejan ver la percepción de los y las estudiantes frente a temas como la violencia, el conflicto, el dolor, la

paz entre otros. Esta actividad nos llevó, más adelante, a retomar y problematizar cada uno de estos conceptos que fueron apareciendo en sesiones posteriores.

Gráfico 19. Portada Fanzine de una estudiante.



Nota: Elaborado por estudiante.

3.1.2 Recorrido histórico

Atendiendo al plan de sistematización, no se presenta lo desarrollado durante la sesión 2 *Elaboro mi diario de lectura*, pues esta fue más de carácter operativo. Sin embargo, es menester mencionar que el miércoles 27 de septiembre del 2023 los y las estudiantes tuvieron un espacio para elaborar sus diarios de lectura con material que previamente les habíamos suministrado y con algunos que ellos y ellas llevaron para decorar. Se destinó una sesión para ello ya que no podíamos relegar el ejercicio para hacerse en casa pues el docente nos comentó que era muy probable que algunos estudiantes no llevaran el diario para las siguientes sesiones (como llegó a pasar en algún momento). El diario, al ser la herramienta que nos

permitiría condensar lo realizado en cada clase, no podía llevarse a casa por la situación anteriormente mencionada, estos se guardaban en el colegio.

Dadas las condiciones del día, tuvimos varias dificultades para llevar a cabo esta sesión. En primer lugar, cuando llegamos, los estudiantes nos comentaron que a último momento les habían cambiado de salón. La clase de los viernes se desarrollaba durante las dos últimas horas de la jornada escolar y después del receso, esto último generaba pequeños retrasos de tiempo mientras el curso se organizaba en el aula. De ahí que, el cambio de salón retrasara aún más la clase. Adicional a ello, el profe nos informó que debía quedarse con diez estudiantes que debían nivelar el segundo período por lo que no pudimos trabajar con todo el curso.

Los estudiantes que debían nivelar se quedaron con el docente y el resto del curso se dirigió con nosotras a la cancha del colegio. Se optó por esta alternativa ya que el salón que nos habían asignado, además de ser pequeño, era la sala de informática y la gran mayoría de estudiantes estaban bastante distraídos con los computadores y no atendían a la instrucción de no hacer uso de ellos. El ejercicio del día consistía en que, por grupos, y con un hecho histórico que se les entregó, debían ubicar la fecha, los actores del hecho y describir qué pasaba en la información presentada. El resultado de esta actividad debía presentarse a través del performance de un noticiero.

A continuación, se presenta el ejercicio propuesto para la sesión 3:

Una vez leído el texto, vas a crear un noticiero con tu grupo de trabajo. A continuación, te damos los pasos para crear tu noticiero.

- Elige, de forma grupal, un nombre para el noticiero.
- Seleccionen a dos presentadores y un reportero.
- Deben identificar los actores que participan en el hecho descrito, es decir, las personas o grupos que protagonizan el acontecimiento. Estos deben ser mencionados en el noticiero.
- Deben tener en cuenta las fechas que se mencionan en el hecho que les correspondió. Estas deben ser mencionadas en la presentación del noticiero.
- Deben tener en cuenta el lugar en donde se desarrolla el hecho que les correspondió. Esto debe ser mencionado en el noticiero.

La actividad presentó varios inconvenientes. Primero, el uso del espacio no fue el adecuado pues algunos estudiantes aprovecharon la cancha de fútbol para jugar. Asimismo, varios grupos mostraban confusión frente a la información presentada en la guía y lo que debían hacer con ella, es decir, la presentación del noticiero. Por ello, optamos por pasar nuevamente por los grupos y explicar la actividad, sin embargo, nos dimos cuenta que el problema real residía en que los grupos no reconocían la información que estaban trabajando. Es decir, muchos no referenciaban la información de cada hecho histórico pues manifestaron desconocerla. Solo el grupo que tenía la guía titulada *Narcotráfico en los 90* lo asoció con la novela *Escobar, el patrón del mal* que por aquellos días se retransmitía en el canal de televisión privada, Caracol. La actividad esperaba que cada grupo, al exponer la información presentada en su guía, fuera enlazando cada acontecimiento con el resto de los grupos. Sin embargo, la confusión de los y las estudiantes, el diseño de la actividad, la falta de tiempo y las condiciones del espacio no permitieron el desarrollo de la sesión como se esperaba. Al

finalizar la clase, solo tres grupos pasaron a exponer su noticiero pero notamos bastante confusión durante toda la actividad.

3.1.3 Literatura y violencia

En esta sesión trabajamos el segundo libro propuesto en la secuencia didáctica titulado, *Cartas a Antonia* (2021) de Alfredo Molano. La decisión de llevar este texto al aula radicó en que el libro, al estar escrito para Antonia, la nieta menor de Alfredo Molano presenta una serie de textos claros y anecdóticos que le narran a Antonia algunos pormenores del conflicto en Colombia y las vivencias personales de su abuelo.

Asimismo, el vínculo que muestra Alfredo Molano entre el conflicto y su vida personal nos permitió presentarles a los estudiantes un texto fresco y llamativo en su escritura. El libro se divide en diferentes narraciones, de todas las que allí se presentan, tomamos el relato titulado *el remordimiento*. Iniciamos por preguntarles sobre qué creían que podría tratarse el relato a partir del título, este ejercicio inicial les permitió a los estudiantes imaginar varios escenarios posibles. Para el diseño de esta sesión se consultaron algunas guías de lectura propuestas por el Informe de la comisión de la verdad y las guías que ofrece la caja de herramientas del Centro Nacional de Memoria Histórica. Esto último, nos permitió aprender estrategias para el abordaje de la literatura con los temas del conflicto social y armado.

Altamirano (2013) habla de la didáctica de la literatura a partir de diferentes teorías literarias. Sin embargo, retomamos el enfoque pragmático- comunicativo ya que, de acuerdo con su definición, es la que más se acerca a la perspectiva desde la cual se trabajaron los textos de la propuesta pedagógica. Este enfoque sustituye la teoría del texto literario por la de

la *comunicación literaria* para denotar que esta implica una condición de producción y recepción en el proceso de comunicación. En otras palabras, el estudio de la literatura lleva a que se le interprete como un hecho de comunicación que tiene en cuenta los contextos en los que se produce y recibe. Asimismo, este autor retoma a Carter y Long (1991) para hacer la distinción entre *conocimiento sobre la literatura* y *conocimiento de la literatura*. En la primera, el estudiante lee el texto y acumula información sobre éste, como puede ser, por ejemplo, fechas, autores, lugares, acontecimientos entre otros sin hacer un ejercicio de lectura crítica. En cambio, el *conocimiento de la literatura* consiste en una lectura sensible que exige una relación directa del estudiante con el texto, “Para este efecto, el profesor deberá escoger los métodos de enseñanza pertinentes que conduzcan a la participación activa de los estudiantes en la lectura del texto en lugar de la recepción pasiva de la información acerca del texto.” (Altamirano, 2012).

Siguiendo lo propuesto por Altamirano, se tomaron algunas estrategias de lectura propuestas en la Caja de herramientas virtual del Centro Nacional de Memoria Histórica. Del material brindado por el CNMH, se tomó una guía de lectura para docentes que enuncia una serie de ejercicios antes, durante y después de la lectura de un texto. En consecuencia, antes de iniciar la lectura les pedimos a los estudiantes que llenaran su ficha técnica de lectura. Esta fue una herramienta que ayudó al curso a organizar la información sobre cada texto que se trabajó durante las clases. Asimismo, en la sesión 2 *Elaboro mi diario de lectura*, se explicó qué era la ficha técnica de lectura y como debía llenarse. Algunos estudiantes manifestaron que el ejercicio de la ficha técnica también lo estaban realizando en la clase de español. Acto seguido, se inició la lectura del fragmento y unos minutos después se pausó para

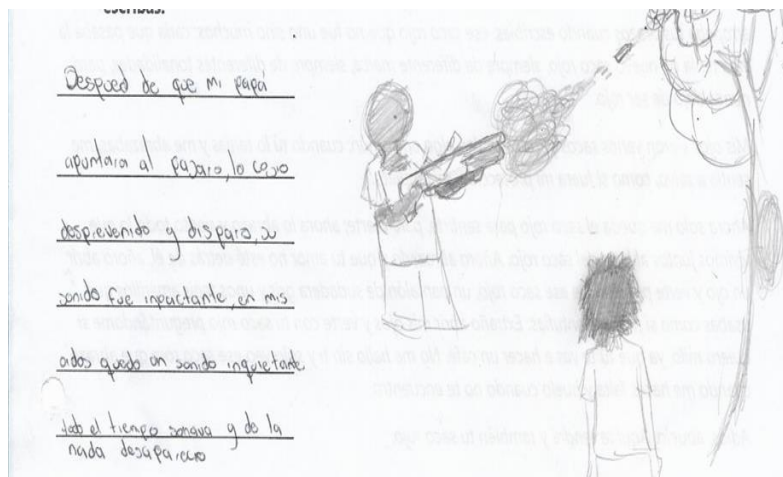
preguntarles: “¿ustedes que creen?, ¿matan al ave o al final termina viva?”, algunos empezaron a especular. En ese momento se les pidió que se dirigieran a la primera pregunta y plasmaran su respuesta en un dibujo o de forma escrita. La pregunta planteada era:

- 1) ¿Cómo crees que será el desenlace de esta historia? Te invitamos a que lo dibujes o lo escribas.

Estas fueron algunas de las respuestas brindadas por los y las estudiantes.

- Termina dándose cuenta de la violencia que causan las armas. (*Baptista, 2023*)
- Siento que el desenlace se va a tratar sobre una tragedia, porque el niño tiene curiosidad de escuchar disparar la escopeta. (*Diaz, 2023*)
- Puede ser que Alfredo Molano haya crecido y haya disparado él mismo y cazar algún animal. (*Palomino, 2023*)

Gráfico 20. Respuesta de Romero (2023) en la guía sobre el libro Cartas a Antonia de Alfredo Molano.



Nota: Respuesta de estudiante.

Después de que mi papá apuntara al pájaro, lo cogió desprevenido y disparó, su sonido fue impactante, en mis oídos quedó un sonido inquietante. Todo el tiempo sonaba y de la nada desapareció. (Romero, 2023)

- Yo creo que el desenlace se va a tratar sobre guerra porque puede que haya un altercado con el disparo de la escopeta. (Gamboa, 2023)

En la respuesta de Baptista (2023) se esboza un desenlace diferente a los escenarios que plantearon los demás compañeros y compañeras, es decir, el estudiante cree que puede haber una redención al final por parte del protagonista. En el caso de las respuestas de Díaz, Palomino, Romero y Gamboa (2023), todos concuerdan en que la historia terminará en un hecho violento y trágico. En la reflexión de Palomino se evidencia una perspectiva interesante frente a la infancia y la violencia. Aunque hay cierta confusión frente a quien disparó la escopeta, el estudiante manifiesta que solo para que Alfredo Molano haya disparado el arma tuvo que haber crecido, es decir, ser un adulto. Esta reflexión es interesante

pues nos deja ver que no se asocia el ejercicio de la violencia por parte de las infancias, sino que son los adultos quienes la ejercen. Finalmente, en la respuesta de Romero se observa el mismo desenlace fatal, adicional a ello hay una propuesta de respuesta diferente a la de los demás estudiantes, en ella se observa el carácter de lo literario para narrar los acontecimientos. De igual forma, plasma el dibujo de la escena de lo que él cree que puede ser el final.

Al reiniciar la lectura, el silencio fue total ya que muchos se encontraban expectantes frente al final. Cuando leímos la descripción en la que efectivamente se mataba al ave y como Molano la había tomado entre sus manos, con el cuerpo aún tibio y la sangre cayendo por sus dedos, muchos de los estudiantes se conmovieron. A continuación, se presentan las demás preguntas de la guía de lectura y algunas de sus respuestas.

2) ¿Qué hecho violento identificaste durante la historia?

- Cuando el papá disparó y dejó a los pajaritos solos con la mamá.

(Salgado, 2023)

- Fue cuando el papá de Alfredo Molano le disparó al ave y a él no le gustó para nada porque se sintió feo porque la mamá había quedado con los hijos.

(Palomino, 2023)

- Cuando el papá mató al pajarito y estaba lleno de sangre. *(León, 2023)*

Para los y las estudiantes el hecho violento fue la muerte del pájaro producto de la curiosidad del niño Alfredo Molano que desencadenó en el disparo de la escopeta y la muerte del cardenal. No es solo la muerte el hecho violento (ya que pudo haber sido por causas naturales), sino que es el disparo, producto de la curiosidad, lo que se identifica como

violento pues se considera que la muerte del ave fue innecesaria solo para comprobar cómo se disparaba el arma. Las respuestas Salgado y Palomino (2023) nos llevaron a reflexionar sobre las consecuencias que dejan los conflictos. Asimismo, sus reflexiones nos dejan ver las repercusiones que traen los hechos violentos y lo doloroso que puede resultar para quienes quedan vivos, en este caso, las familias.

Hemos llegado al final de este relato, ¿qué emociones te generó?

- Sentí dolor porque le habían matado al papá y pues él no tenía la culpa de nada. (Herrera, 2023)
- Me dio tristeza al saber que murió un milagro de la naturaleza. (Montagut, 2023)
- Emoción por saber que pasaría y tristeza por el pájaro. (Franco, 2023)
- Me dio tristeza al saber que murió un milagro de la naturaleza. (Albeiro, 2023)
- No sentí nada, es que yo lo vi algo muy predecible porque la probabilidad de que otra cosa pase es muy baja. (Romero, 2023)
- Que uno a veces quiere hacer cosas, pero cuando uno las hace no es tan chévere hasta que las hace. (Rodríguez, 2023)

Las respuestas de Herrera y Montagut (2023) develan una empatía hacia la naturaleza y el carácter de lo cándido en la misma. Hay una sensibilidad frente a la muerte y sus consecuencias ya que esto implicó dejar a una familia sin padre, así lo deja ver la reflexión de Herrera. Además, recalcan que no hay nada que justifique su muerte. Los estudiantes mostraron interés por la lectura colectiva que se realizaba, pues la estrategia de pausar el texto y preguntar qué pasaría, resultó bastante interesante para ellos. Asimismo, un estudiante

manifiesta tristeza mientras que, por otro lado, Baptista (2023) advierte sorpresa pues al igual que en la primera pregunta de la guía, creía en otro final posible. Esta respuesta contrasta con la de Romero (2023) quien no cree en la redención del protagonista y manifiesta que la muerte es un final inminente. Finalmente, en Rodríguez (2023) hay un ejercicio de reflexión interesante en el que empatiza con el protagonista del texto y en el que hay un cuestionamiento por las propias acciones y lo que pueden causar en sí mismo y en los otros. Siguiendo a Altamirano (2012) la lectura debe convocar a la sensibilidad, en este sentido, el docente debe contagiar su pasión por ella.

3) Define en tres palabras el texto que acabamos de leer

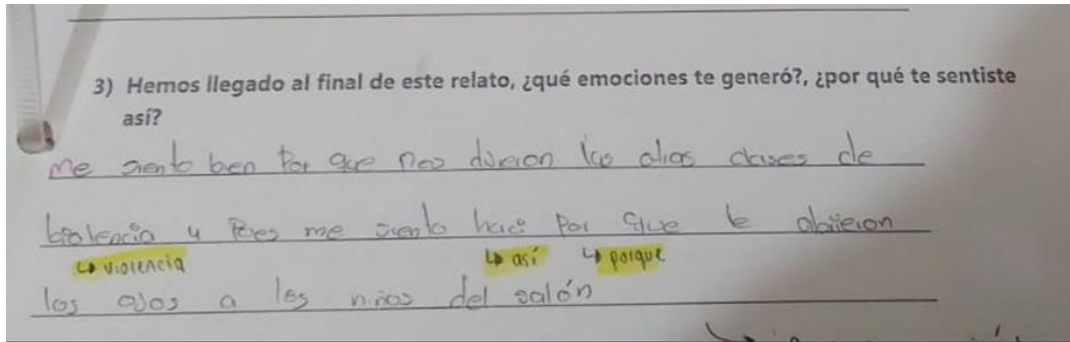
- Muy violento. (*Vargas, 2023*)
- Muerte, armas, amistad. (*Rojas, 2023*)
- Violencia, remordimiento. (*González, 2023*)
- Violencia: cuando arreglan las cosas a golpes. Dolor: Cuando una persona pierde a un ser querido. Simpatía: sentimiento. (*Rodríguez, 2023*)

Como se observa en las respuestas la mayoría de los y las estudiantes utilizan la palabra violencia como parte central del texto. Asimismo, hay palabras como muerte y dolor, en el caso de esta última, se evidencia que para Rodríguez (2023) el dolor aquí se representa por la pérdida de un ser querido y aún más cuando ha sido por causas violentas. En conclusión, para el curso no se justifica la muerte del ave y menos por satisfacer los deseos del niño que pide afanosamente el disparo del arma.

Al finalizar este ejercicio, se tomó el triángulo de la violencia de Johan Galtung (2016) para explicar que la violencia no solo implica la agresión física a alguien -violencia directa-

como lo manifestaron los estudiantes en la sesión 1, *Literatura y conceptos, taller de palabras*. También reflexionamos sobre la violencia cultural y estructural poniendo como ejemplo el racismo ya que habíamos oído algunos comentarios al respecto por parte de algunos estudiantes. Frente a esto último, una estudiante manifestó lo siguiente:

Gráfico 21. Respuesta estudiante guía libro *Cartas a Antonia* de Alfredo Molano.



Nota: Respuesta estudiante.

“Me siento bien porque nos dieron las otras clases de violencia y pues me siento así porque les abrieron los ojos a los niños del salón.” (Palacios, 2023)

3.1.4 *Literatura y escuela*

Como era costumbre los viernes, los y las estudiantes entraron al salón después del receso escolar y se organizaron rápidamente. Lo primero que se hizo fue diligenciar la ficha técnica como se hacía en cada sesión que trabajábamos un texto. Luego, después de que el curso se organizó en el salón, iniciamos el ejercicio de observación frente a las fotografías que se encontraba en la impresión de las guías.

Para esta sesión, se llevaron al aula dos guías que solo cambiaban en la primera fotografía de la exposición *Silencios*, es decir, una guía presentaba la imagen *La A* y en la otra, la

imagen *Silencio político*. En ellas, se muestran las fotografías de dos aulas de clase que fueron transformadas en su estructura y uso a causa del conflicto social y armado.

Gráfico 22. Silencio político



Echavarría, J (2015) *Silencio político* [Fotografía]. Chengue, Ovejas; Sucre

Gráfico 23. La A



Echavarría, J (2018) *La A* [Fotografía]. Escuela La Florida, La Florida-Curillo-Caquetá

El ejercicio consistía en describir las imágenes a partir de una serie de preguntas orientadoras que se presentan a continuación junto a algunas respuestas.

1) Ejercicio de observación. Para este punto, debes observar la fotografía titulada *Silencio con mapas políticos/Silencio la A* del fotógrafo Juan Manuel Echavarría. Una vez la hayas observado, escribe en la parte de abajo los elementos que ves en la imagen.

- Un tablero, sillas rotas, ollas, una cama y el piso destruido, letras, diseños en las paredes, mesas con papeles adentro. (Amarillo,2023) *La A*
- Hay un tablero, ropa, envases, una hamaca, unas chanclas, zapatos, un mapa, un ventilador. (González, 2023) *Silencio político*

- Lo que yo observo en la imagen es como un refugio en donde sobreviven personas. Hay un ventilador y zapatos y ropa como mojada. (Espinoza, 2023)

Silencio político

En las respuestas, el espacio del aula se ha transformado a causa del conflicto armado y esto se evidencia a partir de los objetos que mencionan los y las estudiantes. En la respuesta de Espinoza (2023) a la imagen *Silencio con mapas políticos* ya hay una inferencia sobre como el lugar se utiliza como un refugio. El uso de la palabra *refugio* da cuenta de que no se habla de un hogar o una escuela, sino de un espacio en el que se debe estar para la protección de algo. De acuerdo con Romero (2012), el conflicto causa afectaciones como la libre circulación de personas y alimentos, la destrucción de infraestructuras y cultivos, la desintegración de familias y la destrucción de escuelas. En cuanto a esto último, el DIH (Derecho Internacional Humanitario), prohíbe cualquier acción que vulnere los derechos de los niños, niñas y adolescentes como lo es, por ejemplo, el reclutamiento forzado. Sin embargo, las dinámicas del conflicto y la violencia han llevado a que se vulnere el derecho a la educación negando la accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y asequibilidad en el sistema educativo.

¿Qué crees que es este lugar?

- Es un lugar donde haces amigos, te ríes y estudias. (Amarillo, 2023) La A
- Para mí el salón es aprender muchas cosas, compartir con los compañeros. (Palomino, 2023)
- Probablemente era un colegio invadido por la guerrilla o personas en general. (Baptista, 2023) La A

En primera instancia, se resaltan las respuestas de Amarillo, Palomino y López (2023) pues identifican el lugar como un salón, pero más importante aún, resaltan las relaciones que se tejen en la escuela. Aquello es de bastante relevancia en tanto que nos permite evidenciar la importancia que tiene para los y las estudiantes los vínculos que se crean al interior del aula. De acuerdo con el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales - Colombia (2017) , las potencialidades de construcción de paz en niños, niñas y adolescentes residen en el carácter de la amistad pues este es un escenario de alteridad que reconoce la existencia del otro/a. En ella se tejen lazos de solidaridad, reciprocidad y convivencia que potencian lo que el texto denomina, una “amistad política” en tanto que permanece la idea de la colectividad y *el junte* para el *apañe* y la movilización. Volviendo a las reflexiones de los estudiantes, Solamente Baptista (2023) brinda una respuesta diferente y menciona a la guerrilla como un posible actor que pudo incidir en la transformación del espacio. Esto llama la atención pues nos permite evidenciar que algunos estudiantes tienen nociones previas sobre algunos conceptos que se relacionan con el conflicto social y armado colombiano. Esto, no lo pudimos identificar en la sesión, *recorrido histórico*.

2) ¿Qué uso crees que se le da a este lugar?

- Un lugar donde las personas se mantienen seguras en el momento de la guerra. *(Rodríguez, 2023) Silencio político*
- “Pues como un refugio para que duerman tranquilos y no mueran. *(Palomino, 2023) Silencio político*
- Un resguardo. *(González, 2023) La A*

- Un lugar donde vive alguien en una escuela porque está sobreviviendo.

(López, 2023)

En todas las respuestas, los y las estudiantes coinciden en que el espacio se ha transformado y ahora se ha vuelto un refugio para sobrevivir. Rodríguez (2023) utiliza la palabra *guerra* para responder a la pregunta, es decir que identifica un conflicto como la causa de la transformación del aula. López (2023) habla de *sobrevivir* por lo que nos deja ver la hostilidad y la rudeza que hay en la foto para que proponga esta definición. En la respuesta de Palomino (2023) se habla de un *no morir* por lo que para él puede haber algo que ponga en riesgo la vida de las personas que habitan este lugar. Siguiendo a Romero (2012) “Además del impacto, la escuela, en tanto espacio físico protegido e institución social fundamental, es uno de los escenarios más importantes para el encuentro comunitario; por ello las amenazas y ataques que se perpetran en su contra no deberían ser vistos como eventos aislados o accidentales”. Es decir que, la afectación a la escuela no solo repercute en los actores educativos, sino que irrumpe con las dinámicas de una comunidad. El ejercicio de la violencia y el control en los espacios físicos de la escuela por parte de los actores armados rompe el tejido social ya que la escuela es también, un lugar de encuentro comunal en donde se tejen vínculos de afecto y redes de apoyo. Por tanto, su destrucción o control rompe también con la comunidad llevando a que ésta se aisle o desplace.

Para la segunda parte del ejercicio, se tomó el testimonio titulado *Un hombre grande, de once años* del libro, *Crecimos en la guerra*. Esta es la historia de Emerson, a quien apodan “El mono”, un niño que labora como raspachín de coca y no puede ir al colegio ya que debe trabajar para sostener económicamente a su mamá y hermanos menores. Asimismo, se

presenta la historia de su amigo Yeison quien también trabaja como raspachin y no puede ir al colegio por la misma situación. A continuación, se presentan las cuatro preguntas -y algunas de sus respuestas- que corresponden al texto propuesto para esta sesión.

3) ¿Por qué crees que Yeison y “El mono” no saben leer ni escribir?

- No les han dado la oportunidad de tener una vida normal. *(Romero,2023)*
- Porque ellos no han podido ir al colegio. *(Rodriguez,2023)*

La respuesta de Romero (2023) menciona la falta de oportunidades que se pueden identificar en el contexto descrito, es decir, hay una reflexión que denota la obligación de emplearse para el sustento diario. Al igual que este estudiante, Rodríguez (2023) habla de un *no poder*, es decir que hay una obligación de por medio que condiciona el acceso y la permanencia en la escuela.

4) ¿Qué situaciones crees que hacen que Yeison y “El mono” no puedan asistir al colegio?

- Pues porque necesitan dinero para poder sobrevivir. *(Gonzalez,2023)*
- La necesidad de ayudar o la falta de oportunidades. *(Herrera,2023)*
- Porque ellos ya estaban en un trabajo en donde no creo que se pudieran salir. *(Romero,2023)*

Como se puede observar, todas las respuestas apuntan a la obligación del trabajo para el sustento de sus familias. En la respuesta de Herrera (2023) se habla de una necesidad y de la falta de oportunidades, allí se identifica que la ausencia de estas oportunidades deja el trabajo como única alternativa para los dos niños. Romero (2023), menciona que este es un trabajo

del que no se puede salir porque tal como lo señalan las respuestas de Herrera y Gonzalez (2023) hay unas necesidades y una falta de oportunidades de por medio. En este caso, el territorio, al ser afectado por el conflicto, no ofrece alternativas para las infancias y para la comunidad en general.

- 5) ¿En qué se diferencia tu salón de clases al que se observa en la fotografía inicial?
- En que está lleno de estudiantes, sillas, mesas, tableros, profesores. Pero en la foto hay camas, zapatos, ventilador, etc. (Romero, 2023)
 - Que el salón de ahora está más nuevo y con estudiantes en cambio el otro está más dañado, está con cama y con ollas y con sillas dañadas. (Amarillo, 2023)
 - Que no es lo mismo al colegio ya que no lo tenemos tan sucio y no es un refugio para las demás personas. (Espinoza, 2023)
 - En las cosas que tiene y en la historia que pasó antes. (Herrera, 2023)

En las respuestas de Herrera y Espinoza (2023) se reconocen los hechos que pudieron suceder antes y en el uso que se le dio en algún momento. Espinoza hace una importante distinción en la que su colegio, a diferencia del que se muestra en la foto, no es un refugio. Asimismo, Amarillo (2023) señala que su salón sí tiene estudiantes, mientras que el otro tiene objetos que no son propios de un aula de clases y que adicional a ello, se encuentra en malas condiciones. Finalmente, Romero (2023) por medio de la descripción de los objetos establece una clara diferencia entre cómo debe ser un aula de clase y como no debe ser.

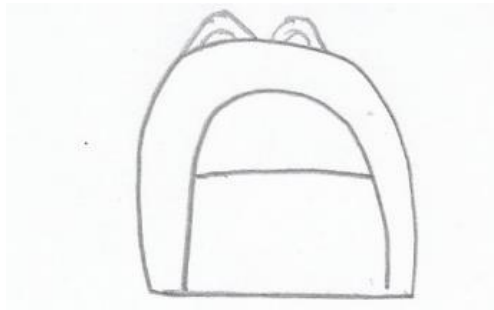
- 6) ¿Qué parte de la historia te llamó la atención? Haz un dibujo

Gráfico 24. Dibujo de estudiante: Ya soy mayor



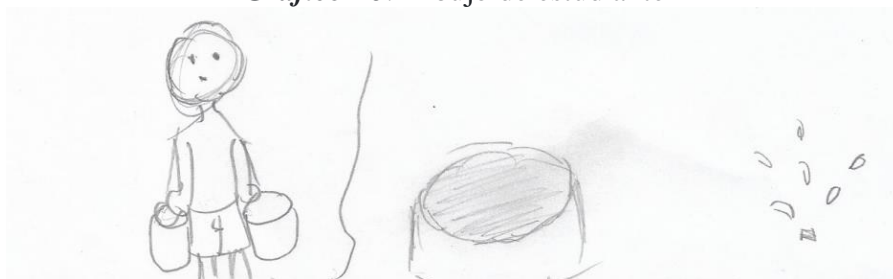
Baptista (2023)

Gráfico 25. Dibujo de estudiante



Rodríguez (2023)

Gráfico 26. Dibujo de estudiante



Romero (2023)

3.1.5 Impacto en las infancias

Aquel día el curso se encontraba bastante disperso, pensamos que quizás se debía a que la institución ya se encontraba en cierre de año escolar y el cansancio ya era evidente tanto en nosotras como en los y las estudiantes. Antes de iniciar clase, les pedimos a los educandos/as que se organizaran en mesa redonda y que guardaran todo tipo de objetos en sus maletas. Esto, para que hubiese mayor concentración al momento de oír la canción y los dos relatos propuestos para esta clase.

Para esta sesión se trabajó la canción de Adriana Lizcano y Edson Velandia titulada, *La guerrillera*. Asimismo, se presentaron dos videos de la página del Informe de la Comisión de la Verdad titulados *Charalá perdió una generación* y *Una escuela que fue refugio en Jambaló*. Teniendo en cuenta el énfasis del trabajo sobre el impacto del conflicto en las infancias, se llevó la canción *La guerrillera* que relata la historia de una niña de diez años a la que un actor armado en el marco del conflicto -no se especifica cual- asesinó a cuatro integrantes de su familia. La canción narra que al quedarse sola decide unirse a una guerrilla pues no tenía más oportunidades a pesar de tener talento para la música.

Gráfico 27. Imagen del video, *La guerrillera*



Gráfico 28. Imagen del video, *La guerrillera*



En cuanto a los videos se presentaron dos cortos audiovisuales con la duración de cuatro minutos cada uno. Este material se expuso con el fin de enlazarlo al tema abordado en la sesión 5 denominada *Literatura y escuela*. El primer video, titulado *Charalá perdió una generación* narra la historia del colegio Nuestra Señora del Rosario ubicado en el municipio de Charalá, departamento de Santander. En esta región, las infancias -hoy adultas- fueron víctimas de reclutamiento y diferentes tipos de violencia por parte del grupo paramilitar Autodefensas Unidas de Colombia, AUC. Como se puede observar, el video muestra las huellas y los impactos del conflicto social y armado en los territorios escolares.

El segundo video, titulado *Una escuela que fue refugio en Jambaló* cuenta la historia de la

Institución educativa Bachillerato-Técnico Agrícola Jambaló ubicado en el departamento del Cauca. A causa de los constantes combates entre diferentes grupos armados, la escuela creó un espacio denominado “el búnker”, en donde los y las estudiantes se refugian siguiendo un protocolo de emergencia creado específicamente para este tipo de situaciones ligadas al conflicto de la región.

Tal como se evidenció en la sesión el conflicto social y armado en Colombia, la escuela se ha transformado a causa de las dinámicas del conflicto convirtiéndola en zonas de paso, descanso e incluso en trincheras por lo que varios niños y niñas han tenido que abandonar sus estudios en diferentes territorios del país. Asimismo, las infancias, para el caso relatado en este corto documental, han sido víctimas de reclutamiento y minas antipersona. Este video fue publicado en el año 2023 y a la fecha, año 2024, el colegio sigue haciendo uso de “el búnker” para salvaguardar la vida de cientos de estudiantes que aún viven en medio del conflicto. Para esta sesión retomamos lo dicho por Flor Alba Romero (2013) quien señala que las infancias son una de las poblaciones más vulnerables en el marco del conflicto. Por un lado, se encuentran resquebrajada su vida familiar, pero también su ciclo escolar se interrumpe, además este grupo es visto por muchos de los actores armados, como a lo que se conoce comúnmente “carne de cañón”, por lo que son reclutados o usados como armas. Así pues, en medio de la violencia, la escuela pasa a ser un centro de temor e incertidumbre tal como lo rescata Moreno (2013).

Al finalizar la presentación de los videos y la canción, se le presentó al curso un mapa de Colombia en donde se ubicaron los departamentos de Santander, Cauca y Cundinamarca, resaltando en este último la ciudad de Bogotá. Para iniciar la actividad se le preguntó al curso

si sabían qué era un paramilitar. Solo una estudiante respondió que los paramilitares tenían que ver algo con el ejército, ella los presentó como dos actores aliados. Gracias a esta participación se les comentó de forma breve, que los paramilitares son grupos de personas que no pertenecen al gobierno (no se hizo uso del concepto de Estado) como es el caso de los policías y militares. Los paramilitares se caracterizan por proteger los intereses propios o de un grupo reducido de personas a través del uso de la violencia sistemática, planeada y desmedida hacia las comunidades. De acuerdo con el texto *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de antioquia, 1985 a 2005* de Flor Alba Romero (2011) los paramilitares son “Grupos armados ilegales de extrema derecha que surgieron como forma de atacar a la guerrilla, financiados por dinero de grandes hacendados, empresarios del campo y narcotraficantes.”. También, orientadas por lo anteriormente referido, quisimos poner sobre la mesa lo que caracteriza a este actor armado, como el uso de la violencia, su alianza con otros grupos (militares) con el narcotráfico, y el gran impacto traumático que han dejado en nuestra sociedad. (Romero, A. 2011)

Después de esta breve reflexión, se colocó sobre el mapa unas fichas elaboradas en papel iris de color rojo. Se le indicó al curso que los lugares donde se encontraba la ficha era donde los paramilitares de la historia *Charalá perdió una generación* se habían asentado por un tiempo. El curso se sorprendió al ver tantos puntos rojos al norte del país. A partir de este ejercicio, se les comentó que este grupo armado tomó fuerza a partir de los años 90 y se extendió por varias regiones del país. En torno a esta pequeña cartografía, se reflexionó frente a la historia de los niños, niñas y adolescentes víctimas de este grupo paramilitar.

Como el video *Charalá perdió una generación* narraba que muchas niñas habían sido víctimas de violencias sexuales y asimismo se les obligaba a participar en concursos de belleza, varias estudiantes del curso se sensibilizaron frente a los relatos. Las estudiantes manifestaron que les daba pánico pensar en que las niñas fueran obligadas a estar con personas adultas y a sostener relaciones sexuales de manera obligada. De igual forma, el mapa les permitió a los y las estudiantes ubicar el lugar donde se desarrollaron los hechos y la ciudad de Bogotá que es donde residen, algunos preguntaron a cuántas horas quedaba Santander pues trataban de calcular la distancia entre este departamento y la capital del país. Finalmente, algunos estudiantes preguntaron si los militares eran lo mismo que los paramilitares, como el tiempo de clase se estaba agotando, se les comentó brevemente que el militar estaba al servicio del país (no se hizo uso del concepto Estado) y que tenía el deber de proteger a los ciudadanos. Para complementar esta información, se retomó la participación de la estudiante anterior para señalar que en efecto los militares, se han aliado con los paramilitares y han causado daños a la comunidad. Finalmente, evidenciamos que los estudiantes reconocen principalmente al ejército y las FARC como únicos actores del conflicto, es decir, que desconocen la figura del paramilitar y la existencia de otras guerrillas. Asimismo, desvinculan al narcotráfico como un actor que hace parte del conflicto, este se sigue asociando al periodo de los 80 y 90 con la figura de Pablo Escobar.

3.1.6 *Escribo una carta*

Para este penúltimo encuentro, se llevaron al aula cinco testimonios del tomo *Cuando los pájaros no cantaban* (2022), del Informe de la comisión de la verdad. Estos testimonios se titulaban *¿Cuándo viene mi papá?*; *Dani, no se vaya*; *Anita*; *Quinceañera* y *La womaipa*.

Mélich (2006) hace una importante reflexión en torno al valor simbólico de la memoria para señalar que esta es la facultad humana para situarse en un tiempo y un espacio, Asimismo, esta configura la identidad en tanto dimensión simbólica, y por lo tanto, ética. De ahí que la memoria simbólica asuma el pasado para comprender el presente, “El pasado se convierte en principio de acción para el presente” (Mélich, 2006). Por ello la diferencia del uso literal de la memoria en donde el acontecimiento acaecido es insuperable y por lo tanto el presente queda sometido al pasado. La memoria, entonces, debe tener relación con el presente para que este adquiriera un verdadero sentido y no caiga en lo que Mélich llama, la *banalización* de la memoria.

Por tanto, el testimonio es memoria simbólica ya que, de acuerdo con Mélich, este no *dice*, sino que muestra, “El que da testimonio transmite su experiencia por medio de sus palabras, que en ocasiones son silenciosas. El testimonio no «dice», no «prueba», no da cifras.” (Mélich, 2020). De igual forma, el testimonio no es un modelo, sino que es la imagen de la experiencia, es decir que, adopta el carácter de lo subjetivo referido en Ospina, Alvarado y Fajardo (2017) y Guzmán (2020). En ese mismo sentido, Calveiro (2006) señala que el testimonio relata su experiencia en tanto que esta se ha visto inscrita en su cuerpo, “Sin duda el testimonio, como todo discurso, implica una “construcción” de la experiencia y no su “calca” (Calveiro, 2006). El testimonio, por tanto, pone en evidencia la subjetividad del otro/a y moviliza a los receptores, pues siguiendo a Mélich, es una memoria simbólica que problematiza el presente para que el pasado y el presente sean resignificados.

En ese orden de ideas, a cada estudiante se le entregó un testimonio para que, de forma individual, realizaran la lectura de cada relato. Al finalizar este ejercicio se les propuso la

escritura de una carta a la persona del testimonio. Una vez escritas, se realizó una mesa redonda para hablar sobre las historias presentadas. De los testimonios llevados a clase, se tomó el relato titulado *La womaipa*, un texto de un antropólogo de origen Wayuu que habla sobre la conexión vital entre su pueblo y el territorio. Este relato nos permitió reflexionar colectivamente sobre el desarraigo, el dolor y la reparación. Uno de los relatos que generó mayor curiosidad entre los y las estudiantes fue el de un caso de ejecución extrajudicial. En esta historia, la madre de Daniel, la joven víctima de este hecho narra las dificultades por las que atravesó al momento de buscar a su hijo y tramitar su dolor.

Los testimonios *La womaipa* y *Dani, no se vaya* nos llevaron a relatar qué fueron los casos de ejecución extrajudicial y así mismo, a dialogar sobre el dolor y la barbarie por el que atravesaron los niños, niñas, adolescentes y jóvenes protagonistas de los demás relatos. Para ello, nos remitimos al ejercicio de la sesión 1, *Literatura y conceptos, taller de palabras*. A partir de las definiciones realizadas en esta primera actividad, el curso poco a poco fue señalando la importancia de reparar a quienes han sido víctimas del conflicto. Por ello, retomamos las definiciones del concepto *verdad* realizadas en la sesión 1. En esta parte del ejercicio se les preguntó: “¿qué sentimos cuando alguien nos miente?, ¿por qué la verdad es importante?” Algunos estudiantes respondieron que, al decirle la verdad a una persona, esta puede llegar a sentirse más tranquila. Paralelamente, recalcaron que la mentira trae dolor y sufrimiento pues implica incertidumbre. A partir de estas respuestas, hablamos sobre cómo la verdad hace parte de los mecanismos de reparación.

Finalmente, se les preguntó cómo se habían sentido con la lectura de los testimonios. Algunos/as estudiantes manifestaron sentir curiosidad por saber cómo terminarían los relatos,

otros dijeron que sintieron algo de tristeza con el relato *Quinceañera y Dani, no se vaya*, hubo otro grupo que dijo no haber comprendido el relato *La womaipa*. De ahí que tomáramos este testimonio para la reflexión en mesa redonda. Es menester señalar que este último relato nos permitió transversalizar algunas reflexiones en cuanto a las demás historias. A continuación, se presentan algunas de las cartas realizadas por los estudiantes en esta sesión.

Cartas al texto *La womaipa*

“Hola, solo quisiera felicitarlos porque entre todos tienen un respeto único, hay justicia. Me gusta la forma en la cual tienen respeto al expresarse así, espero sigan así. También quería decirles que cuidar las tierras está bien, solo podemos llegar a vivir gracias a la tierra”.

“Pues lo poco que entendí es que tanto el hombre como la mujer son iguales y que tenemos los mismos derechos que los demás. Debemos tratarnos de una forma comprensible”

“Bueno, me llamó la atención que la muerte para ellos es muy importante y que pues conocen su territorio y saben qué significa cada cerro, cada río, cada laguna, cada roca y que el paisaje son las huellas congeladas de los ancestros”

Carta al texto, *Dani, no se vaya*

“Fuiste una excelente mamá y aún lo eres. Todavía tienes una hija por la cual hay razones para seguir adelante. Tal vez Dani en esa ocasión debió escucharte, cometió errores y eligió un camino que pensaba que estaba mejor. Él quiere que recuerden que las quería mucho”.

Carta al texto, Quinceañera

“Hola chica, espero estés bien y hayas salido de la guerrilla.

Leí tu testimonio y es lindo que puedas expresar todo lo que sientes. La pérdida de un ser querido debe ser difícil y creo, imposible de superar. Pero piensa en que a él le hubiera gustado para ti y en lo que quieres, no todos saben ser padres y tu mamá está aprendiendo cosas. Intenta perdonar, tener rencor y odio te va a impedir la felicidad, tu padre debe estar orgulloso de que sigas luchando por salir adelante, de querer un bien. Espero puedas sobrellevar todo y no necesito conocerte para creer en ti y saber que eres una mujer muy fuerte. Hay personas que te pueden ayudar y salvar, Atentamente, Manuela Herrera.”

Como se puede observar en las cartas y en las participaciones de los y las estudiantes, los testimonios llevaron a problematizar conceptos como dolor, verdad y reparación. Sitúo al curso desde otras voces y les permitió relacionarse directamente con la enunciación de aquel o aquella que narraba su experiencia en el marco del conflicto social y armado. La escritura de la carta posibilita, en este caso, expresar el sentir frente a lo leído de una manera libre y espontánea. El testimonio, por tanto, confrontó a los estudiantes y les dio la posibilidad de pensar el presente a través de un pasado que aunque doloroso, también es resiliente.

La escritura de las cartas fue un valioso ejercicio reflexivo que permitió a los estudiantes manifestar su sentir y percepción frente a los testimonios propuestos. Las cartas son en definitiva una fotografía escrita, son el instante más vivo y próximo que se tiene sobre el sentir, porque se escribe sobre lo que se ve y siente en el momento, pero también narra para el futuro. Es una escritura que condensa lo más humano del humano.

3.2 Reflexión de la práctica pedagógica

A continuación, se presenta la segunda parte del ejercicio de sistematización de la práctica pedagógica. En este apartado se encontrarán las reflexiones suscitadas a partir de cada encuentro con los y las estudiantes de la I.E.D Tibabuyes Universal. Para ello, se realizó el cruce de datos con las sesiones presentadas en el capítulo II. A partir de este cruce, se crearon tres categorías que nos permitieron ubicar y compilar las reflexiones y aportes que nos suscitó cada encuentro, dichas categorías son: Reflexiones a partir de las narrativas y experiencias de niños, niñas y adolescentes sobre la enseñanza de la historia del conflicto social y armado, La literatura: una posibilidad para el diálogo y Las conexiones invisibles del conflicto social y armado.

3.2.1 Reflexiones a partir de las narrativas y experiencias de niños, niñas y adolescentes sobre la enseñanza de la historia del conflicto social y armado

Uno de los retos más grandes durante la secuencia didáctica fue el de cómo abordar la historia del conflicto social y armado en Colombia con estudiantes que hasta el momento no habían visto dicha temática en el área de ciencias sociales. Asimismo, existía un temor frente al sentido que le otorgarían los/las estudiantes nacionales y de origen venezolano. Antes de iniciar la aplicación de la secuencia didáctica, se indagó por el plan de estudios de la institución en el área de ciencias sociales, allí se encontró que el plan de estudios de esta asignatura está orientado por los DBA en los grados de la básica secundaria y media. Los contenidos para el grado octavo son: gobierno y manual de convivencia, alianzas de cooperación entre países, migraciones en el mundo, desplazamiento forzado en Colombia, dependencia económica, revoluciones, sistemas económicos y movimientos de independencia

en América Latina. A partir del noveno grado, durante el último periodo escolar, se presentan temáticas como: Colombia a inicios del siglo XX, violencia de los años 50 y Frente Nacional. En décimo, también en el último periodo se aborda la historia de Colombia del siglo XX y, finalmente, en undécimo en el tercer periodo del año lectivo se encuentra la temática de Conflicto armado en la Colombia contemporánea.

Para la fecha en que iniciamos la aplicación de la secuencia didáctica, los/las estudiantes se encontraban viendo los procesos de independencia en América Latina y Colombia, lo que nos permitió inferir que, en efecto, la institución sigue la línea de los contenidos propuestos por los DBA. Asimismo, una observación importante que encontramos es que, aunque desde grado octavo ya existe la temática de desplazamiento forzado, esta se halla descontextualizada y *nadando* entre las demás temáticas pues, para entender esta dinámica el /la estudiante debe comprender los antecedentes y el contexto en que esto se da. Es decir, que no hay un abordaje riguroso frente a este contenido presentado para el grado octavo de la I.E.D. De acuerdo con la CAEHC (2022), Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia en Colombia, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, las mallas curriculares y los derechos básicos de aprendizaje son documentos que sirven de complemento y “guía a las estrategias que tienen los docentes a fin de que los estudiantes logren más y mejores aprendizajes”, (CAEHC, 2022). A partir de nuestras reflexiones, pensamos que los contenidos para el grado octavo pueden abordarse de manera transversal y situarse en el contexto cultural y social tanto del país como de los/las estudiantes para así, ampliar su reflexión en el aula. Hacemos énfasis en esto último ya que, el curso manifestó total desconocimiento frente a cualquier contenido ligado a la historia del conflicto social y

armado colombiano. Sin embargo, esto no implica que ellos/as estuviesen desligados de esta realidad que directa o indirectamente, les atraviesa. Esto lo evidenciamos durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Como se puede evidenciar durante el desarrollo de las sesiones, presentamos varias dificultades en la sesión 3, *recorrido histórico*. En primera medida porque es muy difícil abarcar medio siglo de la historia de Colombia en una hora y media de clase. En segundo lugar, porque no se contemplaron los conocimientos o percepciones que tenía el curso sobre la historia de la segunda mitad del siglo XX en Colombia. De los hechos históricos presentados a los/las estudiantes, se encontró que el más referenciado era el de *narcotráfico en los años 90*. Esto respondió a que por aquellos días se estaba transmitiendo la novela *Escobar, el patrón del mal* en Caracol Televisión, de ahí que algunos estudiantes la mencionaran durante la clase. De acuerdo con lo manifestado por Zabaleta y Romero (2017) el cine “Además de cumplir una función recreativa se ha convertido a lo largo de su Historia en una fuente de información, opinión, comunicación que ha conformado imaginarios y percepciones de las más mínimas situaciones cotidianas hasta los hechos históricos más trascendentales e influyentes en la Historia de la humanidad. De esta manera el cine es un medio artístico y significativo en la construcción cultural de una sociedad(...)” (Zabaleta y Romero, 2023). Aunque no se trata de una película, la novela cumple, en este caso, la misma función mencionada por Zabaleta y Romero en tanto que crea y difunde imaginarios, discursos y percepciones sobre un hecho en la historia de Colombia. Aquello nos llevó a reflexionar sobre la función de los medios audiovisuales en la enseñanza-aprendizaje de la historia, pero asimismo en la insistencia por las narrativas alusivas al **narcotráfico y la narco -**

cultura. Esta sesión, aunque no tenía el fin de formar a los y las estudiantes en la historia de Colombia de la segunda mitad del siglo XX, sí esperaba dejar algunas bases históricas para las siguientes sesiones. Sin embargo, para los estudiantes mucha de la información presentada no resultó ser significativa, sino que, por el contrario, produjo varias confusiones.

En las sesiones 6 (Impacto del conflicto en las infancias) y 7 (Escribo una carta), ahondamos en algunos acontecimientos históricos que condujeron a los estudiantes a importantes reflexiones a partir de los relatos presentados en clase. Para estas dos sesiones hicimos uso del testimonio (presentado en dos videos y cinco relatos escritos) y la canción *La guerrillera* que narra la historia de una niña que se unió a la guerrilla a la edad de diez años. Calveiro (2006) señala que el relato de la historia oficial puede llegar a negar u omitir información sobre crímenes de Estado como lo son por ejemplos los genocidios, las masacres y los crímenes de lesa humanidad. De ahí que esta autora manifieste lo siguiente, “Los hechos atroces, que el Estado y sus sociedades niegan —no por desconocimiento sino más bien para eludir sus respectivas responsabilidades—, se imponen como presencia incómoda a través del relato de los sobrevivientes de las masacres que, sin embargo, tarda en encontrar oídos dispuestos a escuchar.”. En ese orden de ideas, el testimonio adquiere relevancia como una posibilidad de pensar y construir otras tramas del relato histórico. El testimonio es, entonces, una memoria social de lo acontecido que permite no solo conocer la verdad y repensar/resignificar/reconstruir la historia oficial, sino que abre la posibilidad de iniciar procesos legales que muchas veces son truncados por el mismo Estado.

En consecuencia, el testimonio disputa los discursos del Estado y construye la historia desde nuevos lugares de enunciación rompiendo así, con los relatos de carácter académico,

disciplinar y tradicional de la historia oficial. En este caso, los y las estudiantes lograron acercarse y reflexionar frente a dos acontecimientos históricos (las violaciones por parte de las AUC a niños, niñas y adolescentes y los casos de ejecución extrajudicial) por medio de los testimonios llevados al aula. A diferencia de la sesión, *recorrido histórico*, la información fue significativa y el/la estudiante se vinculó con el testimonio llevándole a confrontarse y a posicionarse desde un nuevo lugar con respecto a cómo, en la historia del conflicto, las infancias, adolescencias y juventudes se han visto impactadas por las dinámicas de este. El relato histórico aquí se construye desde otras voces y subvierte la mirada tradicional de la historia del conflicto, en donde, como se ha visto, es muy poco lo dicho frente a esta población etaria.

El desarrollo de la secuencia didáctica desde el eje, *Enseñanza de la historia del conflicto social y armado en la escuela*, nos dejó importantes y valiosas reflexiones. En primera instancia, consideramos importante reconocer las memorias y perspectivas de los estudiantes para vincularlas a sus contextos más próximos. Esto último, teniendo en cuenta que contábamos con varios/as estudiantes migrantes provenientes de Venezuela que, han sido atravesados por diferentes dinámicas políticas, económicas y culturales. De ahí la importancia de reconocer las memorias individuales para enlazarlas con sus lugares de enunciación y el contexto social en el que se encuentran inmersos/as. En segundo lugar, debemos pensar en el abordaje de la enseñanza de la historia del conflicto desde nuevas narrativas que amplíen la mirada crítica frente a la realidad del país. Por ello, nos parecen valiosos los aportes realizados por la Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas (2015) y el carácter testimonial de las infancias y adolescencias que se desarrolla a lo largo del

Informe de la comisión de la verdad (2022). Asimismo, en la selección de textos para llevar al aula, nos encontramos con una amplia literatura (cuentos, novelas y poesía) que abordan temas del conflicto en los más jóvenes dando a conocer aquellos relatos que narran cómo esta población se ha visto inmersa en la violencia, pero, asimismo, como han resignificado su presente. Para concluir, resaltamos que, en efecto, la sesión *recorrido histórico*, nos llevó a varios desaciertos. Esto último nos condujo a re-pensar nuestra práctica docente ya que no tuvimos varios factores en cuenta al momento de abarcar un periodo histórico tan amplio y convulso como lo es, la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Asimismo, puso en evidencia la necesidad de abordar esta temática desde grados anteriores a la educación media para que los y las estudiantes se acerquen a una temática necesaria para pensar en la construcción de paz desde un pensamiento crítico.

3.2.2 La literatura: una posibilidad para el diálogo

En las sesiones 1, 4 y 5 trabajamos textos de carácter narrativo (crónica y poético) que los y las estudiantes leyeron durante el desarrollo de estas sesiones. Para abordar cada uno de los textos propuestos, se elaboró un diario de lectura en el que cada estudiante registró el desarrollo de las actividades propuestas para cada clase. En el diario se anexaron cada una de las guías que elaboramos previamente. La guía contaba con una ficha técnica que debía llenarse con los siguientes datos: fecha del día de la lectura, título del libro, título del fragmento, autor(a) del libro, género y fecha de publicación del libro. Esto último, con el fin de presentar el libro y el contexto en el que fue escrito para que el curso tuviera conocimiento sobre qué estábamos leyendo y de donde provenían los fragmentos elegidos para las clases. Asimismo, la guía contaba con el texto y las preguntas orientadoras para el mismo.

Teniendo en cuenta los tiempos de la clase, se tomaron pequeños fragmentos de los diferentes libros llevados al aula. Esto nos permitió trabajar todos los textos y realizar lecturas colectivas sobre las cuales se iba reflexionando. Sin embargo, tuvimos dos casos de estudiantes con TDAH que replantearon nuestra percepción sobre la literatura como herramienta en el aula. Comprendimos que el lenguaje escrito impera en el aula como uno de los modos más recurrentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La historia, por ejemplo, se para del supuesto de lo escrito, es decir, es válida en tanto esté registrada, escrita. Resaltamos esto ya que al pensar la literatura únicamente como lenguaje escrito, se deja de lado otras formas de pensar lo narrativo. La lectura y la escritura emancipan en tanto que nos descoloca y trastoca. Asimismo, es un puente en el que el lector y el autor entablan una relación dialógica frente a aquello que les une, es decir, el texto. Sin embargo, se debe subvertir la mirada de lo escrito como única forma posible de comunicar y enseñar. Se hace menester reconocer otras formas en que las narrativas comunican.

Barrera (2015) señala que la literatura tiene el carácter de lo histórico aun cuando esta es un producto atemporal. Asimismo, no es antipedagógica, aunque su aparición no haya sido en el contexto de la escuela o pensada para tal fin. De igual forma, la literatura adquiere el carácter de lo político en tanto que esto no se define por el ejercicio del poder, sino por la configuración, el vínculo y la agencia que asume el sujeto a través de lo literario. En ese sentido, Barrera señala que “Así, está claro que el fin político de la literatura no es el de patrocinar un partido político cualquiera, sino que, en sentido amplio: todo texto literario es político, da cuenta de las formas más propias de ser de lo humano: desde las relaciones con los otros, hasta las formas más complejas del poder.” (Barrera, 2015).

En este caso, los y las estudiantes se asumieron como lectores activos, entendiendo que la lectura invita a preguntar y confrontar al texto frente a lo que enuncia. El ejercicio de la lectura trasciende a la decodificación de una serie de signos y símbolos, sino que este cuestiona al lector y lo ubica en un lugar distinto al que se encontraba antes de leer. El texto, al enunciar, es político porque en él se manifiesta lo subjetivo del escritor (a) y los lectores, al cuestionarlo, son políticos porque resignifican su subjetividad. En la sesión, *literatura y violencia*, los estudiantes identificaron, a través de la historia de la muerte del ave, el concepto de la violencia y sus afectaciones sobre otros/as. Así, lo dejan ver estas respuestas “Sentí dolor porque le habían matado al papá y pues él no tenía la culpa de nada.” (Herrera, 2023), “Me dio tristeza al saber que murió un milagro de la naturaleza.” (Montagut, 2023). Además de reflexionar sobre las consecuencias de la violencia, el curso manifestó empatía e interés por la historia de Alfredo Molano.

El uso del recurso literario en las sesiones *taller de palabras, literatura y violencia y literatura y escuela* nos llevó a reflexionar sobre las dinámicas del conflicto y su incidencia en niños, niñas y adolescentes. En la sesión 1, por ejemplo, encontramos percepciones interesantes sobre palabras como Colombia, paz, violencia, conflicto, reparación y verdad. Este ejercicio se retomó en sesiones posteriores para vincular aquellos conceptos a las discusiones de los demás textos propuestos para la secuencia didáctica. En la sesión 4, el curso se acercó al relato de dos niños, que, al vivir en una zona de alta producción de hoja de coca, no encuentran más oportunidades que emplearse como raspachines, así lo pone en evidencia esta reflexión presentada por un educando “No les han dado la oportunidad de tener una vida normal” (Romero, 2023). Los y las estudiantes señalaron que los protagonistas no

podían ir a estudiar porque las condiciones materiales y sociales de los niños, lo impedían. Asimismo, este texto nos condujo a La Gabarra-Santander, un territorio que desde los años setenta y ochenta fue ocupado por las entonces FARC-EP. Años después, a inicios de los noventa, los cultivos de coca tomaron fuerza en la región lo que condujo a grandes disputas por el territorio entre grupos guerrilleros y cárteles de droga, (Molano, 2015). Esto expuso a los campesinos de la zona a condiciones de pobreza, violencia y falta de oportunidades para sembrar otro tipo de cultivos pues la presencia del Estado era muy débil.

Siguiendo a Barrera (2015) es ahí donde el texto adquiere el carácter de lo histórico en tanto que este retrata un acontecimiento, ficticio o no, de una realidad social que se ve envuelta en una serie de dinámicas propias. De ahí que la autora resalte lo siguiente “...el famoso fragmento de la masacre de las bananeras en Cien años de Soledad ayudó a comprender la cuestión que Renán Vega denomina como la “subordinación estratégica” (2014, 1) y que implantó en Colombia las políticas de la desigualdad entre los trabajadores que siempre benefició a la compañía norteamericana, como en este caso la United Fruit Company, al pasar por encima de cualquier movimiento sindical” (Barrera, 2015). Es decir, Pilar Lozano, al rescatar la historia de los dos niños raspachines de coca en la región de La Gabarra, nos lleva a inferir, aunque no se mencionen actores como guerrillas, paramilitares o cárteles, que los protagonistas se hallan inmersos en una zona de conflicto y que es este, el que corta las posibilidades de vivir su niñez y estudiar con tranquilidad. En ese orden de ideas, para Barrera, la literatura, al denotar el carácter histórico puede hacerse *pedagogizable*.

En conclusión, el uso de la literatura fue una posibilidad tanto para nosotras, como para los/las estudiantes, de acercarse a otras narrativas sobre el conflicto. Asimismo, el uso de

estrategias de lectura como: pausas a mitad del texto, mesas redondas y lecturas colectivas, dinamizaron las discusiones frente a cada uno de los fragmentos seleccionados. Sin embargo, hacemos énfasis en lo anteriormente referido sobre los estudiantes con TDAH. La literatura nos brinda diferentes posibilidades para abordarla en el aula, por tanto, no debemos, como docentes, asumir lo literario únicamente desde los procesos escriturales. Es menester reconocer diferentes formas de comunicación para, valga la redundancia, saber comunicar. Esto último, porque al diseñar la secuencia didáctica para que la mayoría de las actividades fueran escritas, los estudiantes presentaron dificultades para participar en algunos de los ejercicios.

3.2.3 Las conexiones invisibles del conflicto social y armado

El niño busca su voz.

(La tenía el rey de los grillos.)

En una gota de agua

buscaba su voz el niño.

No la quiero para hablar;

me haré con ella un anillo

que llevará mi silencio

en su dedo pequeñito.

En una gota de agua

buscaba su voz el niño.

(La voz cautiva, a lo lejos,

se ponía un traje de grillo.

-Federico García Lorca

Según el Ministerio de Educación, en Colombia los lineamientos de educación están comprometidos con la formación de ciudadanos que trabajen en pro de la democracia, paz y respeto, (2020). Lo cual es interesante cuando se entra a analizar la enseñanza de temas como el conflicto en los colegios actualmente, pues esta problemática está estrechamente ligada a esos tres pilares. El abordaje de la temática, según los DBA (Derechos básicos de aprendizaje) está destinado, principalmente, a grados como décimo o undécimo. Sin embargo, lo abordamos en un grado de básica secundaria pues nos resulta primordial escuchar la voz de los más pequeños, la promoción de la memoria y su significado en el tejido social.

A partir de la sesión 4, *literatura y violencia*, se presentaron diferentes relatos de niños, niñas y adolescentes impactados por el conflicto interno colombiano. Cada uno de los textos puso en evidencia las diferentes formas en que estas infancias atravesaron la violencia directa e indirectamente. En la sesión 4, por ejemplo, el protagonista, aunque no es una víctima directa de la violencia, ve en otros las consecuencias que deja el ejercicio de la misma. Un estudiante, en una de sus reflexiones, señaló que “Puede ser que Alfredo Molano haya crecido y haya disparado él mismo y cazar algún animal” (Palomino, 2023). Esta respuesta nos permite inferir que para el educando el ejercicio de la violencia reside en los adultos y no en los más pequeños porque para él, Alfredo Molano -el protagonista- tuvo que haber crecido y disparado el arma que mató al ave que menciona la historia. Asimismo, muchos estudiantes manifestaron injusticia ya que la muerte del animal implicaba la ausencia de un miembro en

su familia, “Cuando el papá disparó y dejó a los pajaritos solos con la mamá” (Salgado, 2023).

En ese orden de ideas, el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales-Colombia (2017), por medio de una investigación previa, resaltó las potencialidades que hay en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para la construcción de paz. En dicha investigación se encontró que quienes han vivido directamente las prácticas violentas que subyacen al conflicto resignifican su subjetividad e inciden fuertemente en la transformación de sus contextos. Esto último se hace a través de pilares como la amistad, la justicia, la pluralidad en tanto dialéctica y reconocimiento del otro/a, lo erótico referido al deseo de movilizarse y finalmente, la poética ya que esta “...representa una realidad, es la condición de posibilidad de ampliar, expandir el mundo representado, utopizar esa realidad, expandiendo el mundo, hacen de la poética una experiencia que configura al sujeto en tanto sus categorías, pero al mismo tiempo desde la posibilidad perceptiva del mundo, una ‘experiencia viva no una imitación.’” (Pineda, 2014). Por tanto, los y las estudiantes no se reconocen como actores que ejerzan la violencia, sino que en sus respuestas develan el carácter de la empatía, la solidaridad y la esperanza al pensar en la posibilidad, en el caso del relato de Alfredo Molano, de que el personaje se reivindicara y desistiera de la idea de matar al ave, “Termina dándose cuenta de la violencia que causan las armas.” (Baptista, 2023).

Asimismo, en esta oportunidad, como resultado de nuestra intervención en la institución educativa, notamos que existió una apropiación y aplicación en los contextos próximos de los saberes aprendidos, esto a partir del análisis de participaciones como la de Palacios (2023) quien agradeció el desarrollo de la sesión *literatura y violencia*. En su valiosa reflexión,

señala que nuestros aportes permitieron que los niños del salón valorarán las diferencias y pudiese haber lo que ella define como paz en el salón, “Me siento bien porque nos dieron las otras clases de violencia y pues me siento así porque les abrieron los ojos a los niños del salón.” (Palacios, 2023).

En la sesión 5, *literatura y escuela*, se evidenció el impacto del conflicto en las escuela y en la relación que tiene las infancias con esta. La galería fotográfica *Silencios* nos permitió poner en discusión la transformación del espacio físico escolar a causa del conflicto. Este compilado fotográfico hace parte del trabajo realizado por Juan Manuel Echavarría quien ha recorrido diferentes escuelas afectadas por el conflicto interno desde el año 2010. En ellas, ha retratado aulas de clase en las que se observa tableros en mal estado e invadidos por la vegetación del lugar. Asimismo, las imágenes presentan otro tipo de elementos: camas, ropa, zapatos, hamacas, entre otros objetos propios del espacio del hogar. Giraldo (2023), retoma a Sontag (2004) para señalar que desde la fotografía se crean procesos de subjetivación y alteridad que permiten reconocer al otro/a partir del sentir expresado en la imagen, “ y desde esta nueva perspectiva nos invita a una reflexión en torno a los conceptos del poder (política), el dolor (guerra) y el miedo (política y guerra), donde la unión de estos con la evidencia fotográfica tienen un impacto y pueden mover a los medios de comunicación y a la opinión pública: las masas.”, (Giraldo, 2023). En ese orden de ideas, la fotografía denota espacialidad e historicidad en tanto que está inmersa en un contexto político, social, económico y cultural, de ahí, la pertinencia de llevarla al aula.

En el ejercicio de observación una estudiante señaló que uno de los salones de clase mostrados en las fotografías es “Un lugar donde las personas se mantienen seguras en el momento de la guerra ”, (Rodríguez, 2023) refiriéndose a una de las imágenes propuestas

para el ejercicio. Las imágenes de *Silencios* condujeron al curso a reflexionar sobre cómo la escuela, un espacio cotidiano que ellos y ellas habitan diariamente, también se ve afectado por las dinámicas del conflicto interno colombiano. Muchos señalaron que aquellas escuelas se habían transformado para convertirse en refugios, lugares de paso para sobrevivir y hogares nuevos para quienes ya no tenían uno, esto manifestó un estudiante con respecto a la fotografía *Silencio político* “Pues como un refugio para que duerman tranquilos y no mueran” (Palomino, 2023).

En consecuencia, Cuesta y Cabra (2021) ponen en evidencia las cifras presentadas por la Dirección de Registro y Gestión de la información de la Unidad para la Atención Integral a las Víctimas, en donde, entre los años 1984 y 2015, 1,901.011 personas vivieron algún hecho victimizante cuando se encontraban en etapa escolar estando en edades de 7 a 17 años. Esto nos deja ver como la escuela, en el marco del conflicto interno colombiano, ha sido uno de los espacios que más ha presentado afectaciones no solo en su estructura física sino en quienes la habitan. Se estima que 4,737 menores de 18 años se alejaron de la escuela a causa del reclutamiento forzado, asimismo, entre 1958 y 2018, 1,579 docentes rurales han sido víctimas del conflicto social y armado, (Cuesta y Cabra, 2021).

Las cifras anteriormente citadas, permiten comprender los impactos del conflicto en historias como la presentada en el libro *Crecimos en la guerra* de Pilar Lozano. De ahí que los y las estudiantes identificaran que el contexto social de los niños en la historia, *Un hombre grande, de once años*, impidiera la asistencia y permanencia en la escuela. De igual forma, aquí podemos notar que se acogieron algunos de los conceptos abordados en la sesión 1 vinculándolos con su cotidianidad, también traemos a colación lo dicho por Sosa, I. (2023) quien, en la sesión de *literatura y escuela*, nos dijo como veía en la escuela un lugar seguro y

al que iría sin dudarlo para buscar refugio. De lo anterior extraemos como si bien algunos conceptos fueron abordados en un contexto macro, eso no impidió que los y las estudiantes generarán reflexiones de forma más específica y orientada hacia su lugar de enunciación. Es decir, para el curso, la escuela es el espacio seguro, de aprendizaje, de socialización y en donde se entablan importantes vínculos de afecto. Por lo tanto, la escuela sí es percibida como un lugar de potencialidades en donde se pueden construir imaginarios de transformación.

Asimismo, en las sesiones *impacto del conflicto de las infancias y escribo una carta*, los relatos presentados en canciones, videos y testimonios posibilitaron un diálogo intergeneracional con aquellas personas que, hoy adultas, vivieron la barbarie de la violencia política. La literatura propició el diálogo con aquellos que, aunque no estén físicamente, se hacen presentes a través de los diferentes relatos difundidos tanto en canciones, como en narraciones literarias y testimonios. Es decir que el relato da voz y agencia tanto al que lo escribe o narra, como el que lo lee en la distancia, la literatura es pues, un puente y una posibilidad no solo para narrar el conflicto sino para transformar los escenarios de enunciación de los sujetos. Como ya se mencionó, las sesiones 7 y 8 ahondaron aún más en los impactos del conflicto en niños, niñas y adolescentes, pero asimismo en la posibilidad e importancia de la reparación. Así, en el séptimo encuentro las estudiantes (principalmente) sintieron empatía por los testimonios de las niñas víctimas de abuso sexual por parte de las AUC. Es decir que, el curso reconoció, sesión tras sesión, el papel que han tenido los niños, niñas y adolescentes en medio de la violencia política. En una clase, un estudiante mencionó haberse movilizadado con su familia a Bogotá ya que en su lugar de procedencia (La Guajira)

había presencia de grupos narcotraficantes. Este comentario nos dejó ver que, en efecto, los estudiantes sí reconocen que hay un conflicto en el país y que de algún modo u otro ellos/as o sus familias se han relacionado con este.

Es preciso ver cómo las infancias suelen ser subestimadas y llevadas a asumir un rol tácito en el que su voz muchas veces no es escuchada, en ocasiones, esto ocurre sin intención, pero en el afán de tener una educación que cumpla métricas y de ver a los más pequeños como adultos en formación, se ignora que las infancias en sí son una etapa fundamental tanto para el desarrollo personal como para la construcción de una sociedad. Dicho esto, nos parece importante hablar de las sesiones de acercamiento, en las cuales pudimos evidenciar cómo los y las estudiantes no tenían un rol participativo tan ordenado, pero sí tenían mucho que decir.

Queremos aclarar que nuestra intención no es emitir un juicio de valor hacia la institución o sus docentes. Somos conscientes de que los espacios en sus clases son sumamente valiosos y muchas veces difíciles de conseguir. Rescatamos la disponibilidad para abordar diferentes temas con los estudiantes y también las bases académicas que poseen. A lo que queremos llegar es a cómo, a partir de nuestra intervención, los y las estudiantes no solo pudieron salir de la rutina, sino también expresar su opinión. Esta opinión, que no se solventa desde la ligereza, fue fundamentándose con el apoyo de las sesiones y su respectivo contenido, siendo más argumentada lo cual no quiere decir que las respuestas o ideas pierdan su esencia y creatividad, solo que los chicos y chicas acogieron las herramientas dadas para construir sus narrativas y socializar las mismas. Finalmente, es menester el reconocimiento de las voces de niños, niñas y adolescentes que nos lleva a ver las potencialidades que hay tanto en quienes vivieron/viven el conflicto, como en aquellos que lo visualizan en la distancia pero que están

inmersos en una realidad social que aún está atravesada por el conflicto (aun cuando no le impacte directamente). Esto último, sin desconocer las resistencias que en él se tejen a través de diferentes mecanismos y proyectos comunitarios enfocados a la construcción de paz.

3.2.4 Aprendiendo a aprender diferente

El aula es diversa y contiene dentro de ella diferentes subjetividades, sin embargo, la escuela, bajo sus dinámicas homogéneas desconoce esta diversidad. Hablamos de lo homogéneo en tanto que, al sistema educativo aún le cuesta reconocer el espacio que ocupan los cuerpos en el aula y las diferentes formas de asumirse en ella. Este factor no contempla en su esquema de aprendizaje lo subjetivo ni las condiciones particulares de cada uno de los y las estudiantes. En el caso de los estudiantes con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad, evidenciamos como la escuela y la familia se sitúa desde un ejercicio de diagnóstico en el que se asume al estudiante desde la patología en diferentes aspectos de su vida. El TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad), es un trastorno caracterizado por la hiperactividad, la desatención constante en grados considerables y que suele tener un “efecto negativo” en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Como se observa, algunas de las definiciones sobre el TDAH ven en el diagnóstico un condicionante para la realización de diferentes actividades.

Ahora bien, en el Colegio Tibabuyes Universal, pudimos evidenciar que, aunque sí existe un acompañamiento por parte de la orientación del colegio, este es poco frecuente debido a que la institución cuenta con pocos profesionales en esta área para acompañar a diferentes estudiantes. Como se evidenció en la caracterización, el colegio presenta diferentes casos por salud mental, estudiantes víctimas de conflicto, migrantes y población con capacidades

diversas, sin embargo, la orientación no logra atender a la población estudiantil que requiera un acompañamiento psicosocial. En las sesiones de práctica pedagógica, evidenciamos que algunos docentes desconocen o no le dan mayor importancia a este tipo de situaciones en tanto que esto se relega al área de orientación o porque, como docentes, no se cuenta con la formación para asumir los diversos modos de aprendizaje. Por ejemplo, se nos comentó que los estudiantes con TDAH no hacían uso de cuadernos para las diferentes clases ya que les costaba realizar el ejercicio de escritura y adaptarse al ritmo de los demás estudiantes.

A lo largo del desarrollo de nuestra propuesta pedagógica, fuimos identificando algunos ejercicios que podíamos trabajar con los dos estudiantes. Por ejemplo, las actividades que implicaban dibujar o hablar fueron bien recibidas por los dos estudiantes. En el caso de uno de los dos estudiantes, este se sentía más a gusto y se veía más participativo cuando la actividad involucraba una manualidad, asimismo la estudiante disfrutaba la realización de dibujos y manualidades. Sin embargo, esto no logró la total participación ya que algunos de sus compañeros no los involucraban en algunas actividades y nosotras no sabíamos cómo hacer que se sintieran cómodos con las mismas. Aquí, como acotación, evidenciamos que en las primeras sesiones las instrucciones no quedaban del todo claras por lo que optamos por escribirlas en el tablero y acompañar a los y las estudiantes durante el desarrollo de las actividades. De igual forma, una de las mayores dificultades que presentamos fue la de no poder comunicarnos con la profesional a cargo que acompañó a los dos estudiantes en sus procesos con el TDAH (ya que, en ambos, se manifestaba de forma diferente).

Siguiendo lo anterior, dentro de las recomendaciones que seguimos se nos habla de la compañía al estudiante en la realización de los ejercicios por si se presenta algún tipo de

duda. En el caso de Acosta, pudimos notar que su comportamiento variaba con respecto a los estudiantes que tenía cerca al tener a los más “recocheros” o a los más distraídos potenciaba su nivel de dispersión. En conclusión, los retos de la escuela frente a la atención a estudiantes con capacidades diversas siguen vigente. Por ejemplo, hay que seguir promoviendo la infraestructura inclusiva en la escuela y la inserción de más profesionales del área psicosocial a las instituciones para que exista un mejor acompañamiento hacia los y las estudiantes que así lo requieran. Finalmente, es necesario pensar como en la formación docente aún falta un lugar que se pregunte e indague sobre cómo debemos o podemos (en la medida de nuestra formación) responder a la diversidad en el aula. Esto último es relevante ya que se siguen delegando estas preocupaciones a los docentes de educación especial.

Conclusiones

En definitiva, podemos concluir que es fundamental llevar temáticas como el conflicto social y armado al aula con un enfoque integral, en donde el docente asume un rol orientador y participante para la reflexión, cuestionamiento y generación de un pensamiento crítico y significativo. Asimismo, el desempeño y la participación de los estudiantes también forja la importancia de la educación como agente transformador para la paz.

En el transcurso de las sesiones fuimos identificando que, en efecto, los y las estudiantes sí tienen percepciones y opiniones frente al conflicto social y armado en Colombia que han construido e identificado a partir de su propia experiencia de vida. Es decir que, han elaborado a partir de su subjetividad, una visión y un discurso frente a la dinámica del conflicto. Durante el desarrollo de las actividades, notamos que muchas de estas percepciones fueron construidas a partir de medios de información (noticieros, redes sociales), medios audiovisuales (cine, novelas), discursos, memorias familiares y experiencias propias en las que vivieron directamente las dinámicas del conflicto social y armado. Frente a las narrativas vinculadas a los medios de información y medios audiovisuales es importante recalcar los discursos que se construyen desde canales de televisión privados como lo son Caracol, RCN y City TV (lo más vistos en Colombia) y canales públicos como RTVC –Radio Nacional Televisión de Colombia–, Canal Trece y Canal Capital. Dichas subjetividades son primordiales para la sensibilización del conflicto y su trabajo en el aula, abriendo espacios para la promoción de escenarios de dialogo, paz y reconstrucción.

Durante el ejercicio del fanzine, evidenciamos que la gran mayoría de educandos/as percibe a Colombia desde el optimismo. En su valoración sobre el país resaltaron aspectos como la diversidad cultural y natural del territorio. Sin embargo, algunos estudiantes también manifestaron que percibían a Colombia como un lugar de inseguridad y *un país al que le falta unión*. Asimismo, nos llamó la atención (positivamente), que ninguno de los estudiantes migrantes de Venezuela dijera haber sentido algún ejercicio de xenofobia hacia ellos. En lo evidenciado sus dinámicas resaltaban muchos lazos de amistad en los que “el otro” o “la otra” independiente a su origen era tratado como un igual, como un amigo. Lo anterior se constituyó en un hallazgo significativo que al contrario de lo que se espera de dinámicas como la de la migración que suele asociarse a la exclusión, en nuestra intervención particularmente resaltamos como la escuela se convirtió en un escenario que promueve la empatía, unión y amistad.

Adicionalmente, el uso de los textos a través de fragmentos cortos previamente leídos y seleccionados, puso en diálogo las narrativas de quienes cuentan el conflicto y de aquellos/as que leen a partir de otro lugar de enunciación. Sin embargo, y como ya mencionó anteriormente, nuestro material pedagógico no logró adaptarse a los diferentes modos de aprendizaje del curso. Al trabajar con estudiantes con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) nos dimos cuenta de que, en efecto, no contamos con las herramientas y la formación para asumir otros modos de aprendizaje. En primer lugar, no teníamos pleno conocimiento sobre qué es el TDAH, asimismo, notamos que el TDAH no se manifiesta de igual forma en todas las personas. Al desconocer estos factores, tuvimos un importante reto sobre cómo rediseñar algunas sesiones en las que todos y todas las

estudiantes pudieran participar. Sin embargo, notamos que tanto el colegio como las familias de estos estudiantes les tratan desde el diagnóstico. Es decir, el TDAH se asume como algo que condiciona y por lo tanto limita la participación del estudiante en ciertas actividades.

En el caso de la institución Tibabuyes Universal, resultó primordial la intervención dinámica de los estudiantes, como lo pudimos ver desde las sesiones de acercamiento que cabe destacar, fueron primordiales para definir planeaciones y destinar recursos (materiales, tiempo, espacios, entre otros) para las actividades. No solo influyeron factores como la población cercana al conflicto, sino también las herramientas pedagógicas utilizadas que enriquecieron el pensamiento crítico y la reflexión propia y colectiva de la historia presente del país.

Por otro lado, las preguntas orientadoras y las estrategias de lectura nos ayudaron a reflexionar, junto con los estudiantes, sobre los textos presentados en las guías. Las respuestas nos permitieron observar que los estudiantes sí eran receptivos a las lecturas. Asimismo, estas respuestas nos dejaron ver importantes ejercicios reflexivos sobre la temática del conflicto. La empatía, por ejemplo, es uno de los aspectos que más destacamos durante todas las sesiones. Por lo tanto, la lectura nos permitió hacer un ejercicio de alteridad en el que el curso reconoció, escuchó y se confrontó a las voces de quienes narran el conflicto. En consecuencia, construyeron valiosas reflexiones sobre conceptos como la violencia, la verdad, la reparación y la paz.

En este contexto, las narrativas presentadas y el diario de lectura jugaron un papel fundamental que resultó clave para poner en diálogo sus reflexiones frente a la temática. De igual forma, en este punto también entendimos que no solo las respuestas largas y detalladas

son valiosas, sino que también los interrogantes, las respuestas cortas o la ausencia de estas nos permiten comprender de qué forma el/la estudiante asume las actividades propuestas.

También resultó trascendental la elección de categorías y fundamentos teóricos que sustentaron nuestro trabajo, pues, las mismas nos dieron luz no solo para nuestras intervenciones sino también bajo las ideas de los autores/as que nos orientaron y nos brindaron bases para el desarrollo de los objetivos propuestos en un inicio.

Por ejemplo, la elección de la categoría *conflicto social y armado*, no tenía la intención de narrar una historia lineal del conflicto, en lugar de eso presentó ideas de educación enfocadas a la promoción de un modelo en el que la historia no sigue un solo rumbo y puede ser analizada desde múltiples perspectivas. También en esta categoría se dieron esbozos de como herramientas pedagógicas como el diario de lectura, facilitaron la promoción de la idea mencionada, incentivando a la par la participación y reflexión activa y constante. De igual manera, la categoría *enseñanza de la historia presente* tuvo la pretensión de socavar cómo se aborda actualmente la temática del conflicto social y armado y porqué es importante pensar en otros modos de enseñanza que subvierta la forma tradicional en cómo se enseña la historia desde su contenido, bases y didáctica. En cuanto a esta categoría de análisis, es necesario resaltar que aun cuando, como practicantes, no se quiera recaer en el abordaje tradicional de la misma, es inevitable replicar ciertas formas en como tradicionalmente se ha enseñado el conflicto social y armado.

Esta reflexión surgió a partir de la sesión *recorrido histórico*, en la cual, tuvimos varios debates personales y en colectivo pues nos llevó a problematizar que no es fácil abordar un tema tan complejo en tan poco tiempo. Asimismo, nos hallamos en un sistema educativo que

al final, termina siendo más grande que nuestros intentos por subvertir ciertos discursos y prácticas pedagógicas. Sin embargo, aquello no implica que tanto nuestra propuesta como otras apuestas pedagógicas sean una semilla para pensar y asumir desde diferentes perspectivas, los asuntos sobre el conflicto social y armado. Hoy, más que nunca, se hace necesario seguir labrando este camino que nos ha dejado tan valiosos aprendizajes, por ello, resaltamos las diferentes apuestas sobre construcción de paz y abordaje del conflicto en la escuela pues son más que necesarias en un tiempo tan convulso como el nuestro.

Asimismo, ponemos a disposición esta propuesta pedagógica enfocada hacia las narrativas de niños, niñas y adolescentes para que otros y otras sigan construyendo sobre ella y aportando a un tema tan necesario en el aula y la sociedad.

Finalmente, queremos cerrar diciendo que el modelo de la sistematización de experiencias propuesta por el docente e investigador Alfonso Torres, fue significativo al momento de recopilar información entiendo esto como un proceso lleno de desafíos que no solo consiste en la narración de lo sucedido, desde un rol tácito o estático, en la práctica sino en cómo se puede enlazar lo vivido con la cotidianidad desde las reflexiones críticas y participativas y cómo contribuye a su vez a los diferentes saberes haciendo de la sistematización un proceso ético, dinámico y político. Es menester señalar que los y las estudiantes que acompañaron nuestra práctica pedagógica no se asumen desde el *no futuro*, al contrario, perciben los horizontes de expectativa desde el optimismo y la esperanza. Para nosotras esto resulta valioso pues nos permitió ver que, aunque la secuencia didáctica se asumió principalmente desde las narrativas del conflicto, los estudiantes no se posicionaron desde la desesperanza. En ejercicios como la escritura de una carta, observamos cómo los y las estudiantes instan a

aquellos/as que vivieron el conflicto, a pensar en un futuro alterno donde el dolor se resignifica y la construcción de otros senderos se hacen posibles. Con más convicción reafirmamos las voces y el rol de transformación que tienen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en medio de una sociedad que ha tenido que conocer y vivir los vejámenes de la violencia.

Bibliografía

- Alboan. (2004). *Aportes para la educación en valores*. Retomado de <https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Altamirano, F. (2013) El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, 227-244. <https://journals.uio.no/Dialogia/article/view/755/655>
- Alvarez Maestre, A. J., & Pérez Fuentes, C. A. (2019). Educación para la paz: aproximación teórica desde los imaginarios de paz. *Educación Y Educadores*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.6>
- Amaya, A. F. & Torres, I. (2015). Aproximaciones entre la enseñanza de la historia presente y las pedagogías de la memoria en el escenario educativo colombiano para la paz. *Ciudad Paz-Ando*, 8(1), 142-162
- Aróstegui Sánchez, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia presente*. Alianza editorial Institut d'Histoire du Temps Présent Écrire l'histoire du temps présent, en Hommage à François Bedarida, París, 1993.
- CAEHC. (2022) *LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Ministerio de Educación Nacional
- Castellanos J, Torres, W. (s.f) Una revisión de la producción académica sobre la violencia política en Colombia para indagar sobre el lugar de los jóvenes y las jóvenes. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. 6 (2), 523-563
- Calveiro, P. (2006) Testimonio y memoria en el relato histórico. *Acta poetica* 27 (2), 65-86. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n2/v27n2a4.pdf>

- Castro, N. & Rodríguez, A. E. (2016). Propuesta para la enseñanza del conflicto armado: aplicación de la pedagogía conceptual a poblaciones vulnerables. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3139>.
- Cendales, L., & Torres, A. (n.d.). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Retrieved from https://cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales- Colombia (2017). “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores-as de Paz”, una propuesta para fortalecer subjetividades políticas y generar procesos de construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1390-1396.
- Centro de Estudios de la Paz. (2009). *Exclusión social y conflicto en Colombia*. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cidse-univalle/20091124105805/Exclusion.pdf>
- Centro de Memoria Histórica. (n.d.). *Cátedra de memoria histórica: módulo 2*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/CatedraBY/modulo-2.pdf>
- Centro de Memoria Histórica. (2020). *Balance de género en el proceso de paz en Colombia*. Retrieved from <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/balances-jep/descargas/balance-genero.pdf>
- Centro de Memoria Histórica. (2013). *Basta ya: informe de la verdad sobre el conflicto armado en Colombia* (Capítulo 2). https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/pdfs-agosto2013/basta-ya-cap2_110-195.pdf

- Cendales, L; Torres, A. (2010) LA SISTEMATIZACIÓN COMO EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y FORMATIVA. Publicado en la Revista La Piragua. Recuperado de: https://cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (1996). *Mujer y desarrollo en América Latina y el Caribe*. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5855/1/S9600674_es.pdf
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Mi cuerpo es la verdad* (p. 23). <https://www.comisiondelaverdad.co/mi-cuerpo-es-la-verdad>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Para que no me olvides* (p. 29). <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-06/11.%20PARA%20QUE%20NO%20ME%20OLVIDES%20%282%29.pdf>
- Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas. *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2016.
- Cuesta, O. Cabra, F. (2021) La escuela rural colombiana en medio del conflicto armado: un análisis desde la información publicada en noticias. *Andamios 18* (47), 493-518. <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/886/pdf>
- Eraso, R. A. (2016). Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 321-342.
- Fajardo, D. (2015) Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En *Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas* (pp. 361-419). Ediciones Desde Abajo.

- Fazio Vengoa, H., (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*, (17), 47-57.
- Funes, A. G., (2006). La enseñanza de la historia reciente/presente. *Revista Escuela de Historia*, 1(5), 0.
- Giraldo, M. (2023). *Fotografía y memoria: Análisis de las narrativas artísticas inmersas en Silencios de Juan Manuel Echavarría (2010-2017)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18905/Fotograf%C3%ADa%20y%20memoria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En M. Cubi. (Ed), *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp: 171-179). Ediciones PAIDÓS.
- Gómez, D. A. (2018). *Violencia y educación: un análisis desde el contexto colombiano*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/violencia_y_educacion.pdf
- González, E. (2021). La construcción de la paz en Colombia: *Una mirada a los procesos de reconciliación desde la política pública*. *Análisis Político*, 26(77), 35-54. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v26n77/v26n77a03.pdf>
- Grupo de Memoria Histórica (2013), *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, Bogotá, Imprenta Nacional.
- Inclán, D. (2021) *La brutalidad utilitaria. Ensayos sobre economía política de la violencia*. akai

- Kalach Torres, Gina María (2016). Las comisiones de la verdad en Colombia. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, VIII (16), pág 106-124.
- Koselleck, Reinhart, “Espaço de experiência e horizonte de expectativas” in: *Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*, Contraponto, Rio de Janeiro, 2006, p.311-337 [original: 1979].
- Latorre, A. (2007). *La investigación -acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó
- https://www.academia.edu/32496687/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_Conocer_y_cambiar_la_pr%C3%A1ctica_educativa
- Lopera Becerra, A. F., (2014). EL CONFLICTO SOCIAL, UN CONCEPTO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. *Ra Ximhai*, 10(2), 153-180.
- Martínez, M. (2020). Memoria histórica en las aulas. ¿Cómo enseñar el conflicto armado en Colombia? Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12624>.
- Mélich, J. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. *DEBATES*, 115-124 <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126322/192427>
- Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica* 7 (1), 27-39
- https://alad.cele.unam.mx/modulo2/modulo_problemas/investigacion-accion.pdf
- Ministerio de relaciones exteriores de Colombia (2016). *ABC del acuerdo final*.
- <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/cartillaabcdelacuerdofinal2.pdf>
- Molano, A. (2015) Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920- 2010). En *Comisión Histórica del Conflicto y sus víctimas* (pp. 565-623). Ediciones Desde Abajo.
- Ortega Valencia, P., (2010). PEDAGOGÍA CRÍTICA Y ALTERIDAD. UNA CARTOGRAFÍA PEDAGÓGICA. *Praxis & Saber*, 1(1), 159-173.

- Ortega, P. (2014) Pedagogía crítica en Colombia: Un estudio en la escuela de sectores populares. *Sophia*, 10 (2), 50-63. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-89322014000200006&script=sci_abstract&tIng=es
- Ortegón, J. (2017). Enseñar en medio de la guerra y de la transición hacia la paz: reflexiones de docentes que enseñan sobre el conflicto armado en contextos escolares (Repositorio Universidad Nacional de Colombia)
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/60905/1032406708%20-%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ospina, Alvarado y Fajardo. Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17 (2).
<https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v17n2/0718-6924-psicop-17-02-00115.pdf>
- Ospina M. C., Alvarado S.V., Ospina H.F., Alvarado L. y Carmona P. A (2021) Sentidos y prácticas frente a la política y la construcción de paz de jóvenes colombianos: la escuela como escenario de socialización política. En H.F Ospina, S.V Alvarado, A.K Runge, J.R. Jaime-Salas, M.C Ospina, J.A Loaiza (Ed.), *Educación y pedagogías críticas para LA PAZ en Colombia en tiempos transicionales* (pp. 153-170). Universidad de Manizales, CINDE.
- Peña, N. C. (2017). Los niños y las niñas, ¿sujetos políticos?: construcciones posibles desde la escuela y el aula. *Infancias Imágenes*, 16(2), 228-241.
- Pertuz, C. (2017). De artificios y artilugios... Configuraciones de la memoria intergeneracional en la literatura infantil producida en Colombia (1990-2015). [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio UPN.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17018>

- Ramírez, J. (2015). *Memoria y educación en contextos de violencia*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/35217158.pdf>
- Rico, N. (1996) *Violencia de género: Un problema de derechos humanos*. CEPAL, Serie: Mujeres y Desarrollo 16.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5855/1/S9600674_es.pdf
- Rodríguez, M. (2020). *El enfoque de la justicia restaurativa en el contexto colombiano*. *Disputatae*, 6(1), 55-72.
<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1960/1732>
- Rodríguez Ávila, S. P., & Sánchez Moncada, O. M. (2022). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: Trabajar con la memoria en un país en guerra.
- Rodríguez, S (2014). Enseñanza de la historia en Colombia 1990-2011. En S. Castillejos (Ed), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores
- Reseñas De Enseñanza De La Historia, (7), 13–66. Recuperado a partir de
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3883>
- Rodríguez, A. (2017). *La enseñanza de la historia en el contexto del conflicto armado colombiano*. Universidad Nacional de Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/60905/1032406708%20-%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, M. (2020). *El impacto de la exclusión en el contexto colombiano*. *Disputatae*, 6(1), 45-54. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/1960/1732>
- Rojas, J. (2015). *El diario de lectura como herramienta didáctica*. Retrieved from
<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22550/1/El%20diario%20de%20lectura.pdf>

- Romero, A. (2013) Conflicto armado, escuela derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, (77), 57-84
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45250>
- Romero, A. (2011) Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005.
<https://repository.udistrital.edu.co/items/2a1dc9a9-f759-4d46-b282-2f13cbf83014>
- Ruiz, C. (2019). *El diario de lectura como instrumento didáctico*. *Revista de Educación*, 12(1), 15-30. Retrieved from
https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/el_diario_de_lectura_como_instrumento_didactico.ruiz_cecilia_r.pdf
- Sauvage, P., (1998). Una historia del tiempo presente. *Historia Crítica*, (17), 59-70.
- Suárez V. (2021) Subjetividad, literatura y poesía testimonial: las voces de las infancias en contextos de conflicto armado en Colombia. *Ciudad Paz-ando 14* (1), 58-69.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/cpaz/article/view/16543>
- STENHOUSE, L (1991): Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.
- Still, G. (s.f.). Guía de atención a estudiantes con TDAH en centros educativos. *Adolescencias EMA*.
<https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/Guia%20Still%20TDAH%20centros%20educativos.pdf>
- Universidad Francisco de Paula Santander. (2016.). *Jóvenes universitarios en Colombia entre la desinformación, el pesimismo y los anhelos de paz*. Retrieved from
<https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/925/J%C3%B3venes%20universitari>

os%20en%20Colombia%20entre%20la%20desinformaci%C3%B3n%20el%20pesimismo%20y%20los%20anhelos%20de%20paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Valencia, A. (2016). En publicación: Documento de Trabajo no. 25. CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica:

<https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cidse/doc25.pdf>

Valencia, A. (2021). La Violencia años cincuenta contada por sus víctimas. Los archivos de la Comisión

Investigadora. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9786287523043_A43488553/preview-9786287523043_A43488553.pdf

Vargas, M. (2020). *Análisis crítico de la violencia en Colombia: implicaciones para la educación.*

https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9786287523043_A43488553/preview-9786287523043_A43488553.pdf

Torres, A. (2004). Sistematización de Experiencias -Propuestas y debates. Revista dimensión educativa. Página 55 - 65.

<https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>

Zabaleta y Romero (2017) APROXIMACIÓN A LA HISTORIA RECIENTE DE COLOMBIA A TRAVÉS DE LA REVOLUCIÓN CUBANA Y EL CINE. [Trabajo de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio UPN.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9181/TE-20964.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. PAIDÓS.

<https://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/zizek->

[sobre-la-violencia-seis-reflexiones-marginales.pdf](https://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/zizek-sobre-la-violencia-seis-reflexiones-marginales.pdf)