

La Formación del Pensamiento histórico y el reconocimiento de las identidades colectivas: sistematización de experiencia educativa en el barrio La Nohora, Villavicencio.

**Proyecto de Grado para obtener el título de Licenciada en Educación Básica con
Énfasis en Ciencias Sociales**

Presentado por: Lina Paola Rubio Rincón


Tutor: Fabio Castro Bueno

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de líderes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 238	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La Formación del Pensamiento histórico e identidades colectivas: una experiencia educativa en el barrio La Nohora, Villavicencio.
Autor(es)	Rubio Rincón, Lina Paola
Director	Castro Bueno, Fabio
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2019, 238 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	LA NOHORA, VILLAVICENCIO, CONFLICTO ARMADO, DESPLAZAMIENTO FORZADO, ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, IDENTIDADES SOCIALES, PENSAMIENTO HISTÓRICO.
2. Descripción	
<p>Este trabajo de grado describe un proceso de sistematización de la experiencia en un barrio popular con un grupo de niños con dificultades en las habilidades de lecto-escritura en la Institución El Líder, en La Nohora, ciudad de Villavicencio. Este barrio ha sido construido por personas víctimas del desplazamiento forzado, la violencia política y familias en condiciones de pobreza. El trabajo escrito aborda las posibilidades y cuestionamientos a la enseñanza de la historia en la escuela, el pensamiento histórico y lo que puede aportar en la formación intelectual a una población particular. También se ubica en la reflexión acerca de la relación entre las identidades sociales, la enseñanza y el conocimiento histórico en primaria.</p>	

3. Fuentes
<p>Aguirre, R. C. (2007). <i>El Antimanual del mal Historiador</i>. España: Intervencion Cultural.</p> <p>Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En <i>Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza</i> (págs. 63-70). Buenos Aires: Aique.</p> <p>Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. <i>Revista Contextos de Educación</i> Nº 21., 4 - 11.</p>

- Alvarado, Sara et.al. (2012). *Las escuelas como territorios de paz : construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia, genealogías pedagógicas*. (IDEP, Ed.) Bogotá: Editorial Jotamar.
- Álvarez, A. (15 de Marzo de 2015). *Del saber pedagógico a los saberes escolares*. Obtenido de Revista Colombiana de Educación:
<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/del%20saber%20peda%C3%B3gico%20a%20los%20saberes%20escolares.pdf>
- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Andruetto, M. (Abril de 2014). Obtenido de Elogio de la Dificultad, acerca del lector literario. Guía Didáctica: http://entrecomillas.el-libro.org.ar/wp-content/files_mf/1421793907GuiaMariaTeresaAndruetto.pdf
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la Historia. En J. G. Rodríguez, *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (págs. 66-68). Bogotá: IDEP.
- Arias, D(2014). (Tesis) Identificación con la nación propia en jóvenes universitarios, maestros en formación, Imaginarios sociales de nación y escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. (2015). Identidad nacional y escuela en Colombia: ¿un cruce necesario? *Escuela y educación superior*:, 43-59. Obtenido de:
http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/identidad_nacional_y_escuela_en_colombia_un_cruce_necesario.pdf
- Arocha, J. (1999). Redes polifónicas deshechas y desplazamiento humano en el afropacífico colombiano. En Cubides, & Domínguez, *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. (págs. 104-127). Bogotá: Centro Estudios Sociales .
- Arostegui, J. (2001). *La investigación Histórica : Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.
- Arteaga & Camargo. (9 de Agosto de 2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria*. Obtenido de:
http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Arteaga & Camargo. (Sep-Dic de 2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), (págs 110-140).
- Ávila.R. (2001). *La Cultura: Modos de Comprensión e investigación* . Antropos. Ltda.
- Barbosa, R. (1992). *Guadalupe y sus Centauros.Memorias de la insurrección llanera*. Bogotá: CEREC.

- Barraza & Caicedo (2007). *Mujeres entre mafiosos y señores de la guerra. Impacto del proceso de desarme , desmovilizacion y reintegracion en la vida y seguridad de las mujeres en comunidades en pugna. Caso Villavicencio*. Bogota: Antropos.
- Bello, C. (1999). *La enseñanza de la historia para la integracion y la cultura de paz*. Bogota: Convenio.
- Bello, M. (1999). Desplazados, Migrantes y Excluidos. En F. Cubides, & D. Camilo., *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. (pág. 456). Bogota: CES.
- Bernstein, B & Julia, V. (1998). *Pedagogia, control simbolico e identidad*. Madrid: Morata.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Betancur, D. (1994). *Contrabandistas, Marimberos y Mafiosos. historia social de la mafia colombiana 1965-1992*. Bogota: Editorial Tercer Mundo.
- Bloch, M. (ed 2001). *Introduccion a la historia*. Mexico: FCE.
- Bottazzi, G. (8 de Noviembre de 2015). *Periodico El Turbion*. Obtenido de <https://elturbion.com>
- Bravo, A. (2001). *Didáctica de la historia y educacion de la temporalidad: tiempo social y tiempo historico*. España: Universidad Nacional de educacion a distancia.
- Bravo, A. (2001a). *Enseñanza del tiempo Historico: historia, Kairós y Cronos.una unidad didáctica para el aula de ESO*. Ediciones de la Torre.
- Burke, P. (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bustamante, M. G. (2003). *Persistencia y cambio en la frontera oriental de Colombia. El piedemonte del Meta, 1840-1950*. Medellin.
- Bustillo, J. C. (1998). Memoria e Historia. Un estado de la cuestion. *Ayer* , 203-224.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidos.
- Carretero, M & Castorina, J. (2010). *La construccion del conocimeinto historico. Enseñanza, narracion e identidades*. Buenos Aires: Paidos.
- Carretero, M& Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representacion de alumnos argentinos sobre el "descubrimiento" de America. *Cultura y Educación*, 229-242.
- Carretero, Mario et al. (2013). La construccion del conocimiento histórico. *Propuesta educativa, nume 39*, 13-23.
- Castaño, R & Velasco, C. G. (2006). *Aprender haciendo historia. Metodos y tecnicas para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Castillo, M. (Julio de 2018). *Escuela de formacion en derechos humanos: una apuesta por la participacion*. Obtenido de barriolanohora.org/: <https://barriolanohora.org/wp-content/uploads/2018/07/HISTORIA-BARRIO-LA-NOHORA.pdf>
- Castro, F. (2002). *Propuesta para el aprendizaje por investigaci3n de la historia el uso de fuentes orales*. Bogota: Mestria en educaci3n con 3nfasis en ense3anza dela historia. Tesis de grado.UPN.

- Castro, F, et al. (2018). En *Historia oral y memorias Un aporte al estado de la discusión* (págs. 1-36). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CDIM, Sistema de Documentación e Informática Municipal. (2009). *Plan estratégico meta 2020. Diagnóstico de la zona del Alto Ariari del Meta*. Obtenido de: [http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pe-meta-2020-diagn%C3%B3stico-zona%20del%20alto%20ariari-\(10%20p%C3%A1g%20-%203.378%20kb\).pdf](http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pe-meta-2020-diagn%C3%B3stico-zona%20del%20alto%20ariari-(10%20p%C3%A1g%20-%203.378%20kb).pdf)
- Cendales, L. (1996). Experiencias de sistematización. *Aportes*, Págs, 99-121.
- Barbosa, R & Ortiz, A (2004). Centro de Historia del Casanare: *Casanare para básica primaria*. Yopal.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad: informe general, Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá.: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada. Informe Nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Cerri, L. & Coudannes, M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clío & Asociados*, págs, 1-12.
- Céspedes, N. (2011). Alfabetización y Educación Básica de calidad, un derecho para las personas jóvenes y adultas. Políticas y Desafíos. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*(Nº 34).
- Chartier, G. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus S.A.
- Chaves, A. (2007). *Pop Wuj. Poema mítico-histórico K'iche'.* Traducción directa del manuscrito. Quetzaltenango, Guatemala.: Centro de estudios Mayas. TIMACH.
- Chicangana, G., & Harman, O. F. (2013). Zonificación de amenazas por remoción en masa, sector La Nohora – Montecarlo. Recomendaciones al plan de ordenamiento territorial pot. *Cap&Cua Ciencia, Tecnología y Cultura ; Publicación de los grupos de investigación SimuAndo y EcoEnergy*, 2-12 Edición 10.
- Claudia Lopez (Ed), I. C. (2010). *Y refundaron la patria... De cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado colombiano*. Bogotá: Corporación Nuevo Arco Iris, Congreso Visible, Dejusticia, Grupo Método, MOE.
- Colcultura (Dirección). (1987). *El Encuentro Colombo-Venezolano de Escritores Llaneros* [Película].
- Comite Cívico, d. l. (1997). *Ceder es mas terrible que la muerte: 1985-1996; una decada de violencia en el Meta*. Bogotá: Abogados Democratas; ASCODAS; Justicia y Paz.
- Corporación Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”. (2007). *Folios de Mapiripan: para que la vida nos de licencia*. Bogotá: Cajar.
- Correa, Alfredo et al. (2009). *Desplazamiento interno forzado. Restablecimiento urbano e identidad social*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Cruz Roja & Programa Mundial de Alimentos, (. (2007). *Una mirada a la población desplazada en ocho ciudades de Colombia: respuesta institucional local, condiciones de vida y recomendaciones para su atención*. Bogotá: Linotipia Martínez.
- De Roux, L. (1999). La insolente longevidad del héroe patrio. *Caravelle*, nº72, 31-43.

- Decibeles. (4 de marzo de 2016). Obtenido de Decibeles : <http://www.decibeles.com.co/ninos-de-la-nohora-podran-estudiaren-el-colegio-benposta/>
- Del Olmo, M & Caridad, H. (2006). Identidad y educacion. Una perspectiva Teorica. *Iber. Didactica de la Ciencias Sociales, Geografia e Historia.*, 7-13.
- Devetach, L. (2009). *La construccion del camino lector*. Obtenido de Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina - Río Negro: http://ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/DevetachLa_construccion_del_camino_lector1748.pdf
- Duncan, G. (2005). *“Del campo a la ciudad en Colombia. La infiltración urbana de los señores de la guerra*. Bogota: Documento CEDE 2005-2, .
- Egg, E. (1991). Capitulo 1: El taller como sistema de enseñanza/aprendizaje. En E. Egg, *El taller una alternativa de renovacion pedagogica* (págs. 11-23). Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- El Espectador, R. J. (15 de Septiembre de 2016). <http://www.elespectador.com>. Obtenido de En libertad juez de restitución de tierras de Villavicencio procesado por actos de corrupción: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/libertad-juez-de-restitucion-de-tierras-de-villavicenci-articulo-637894>
- Ferreiro, E. (2002 a). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2002b). La alfabetización de los niños en la última decada del siglo. *Docencia, reflexiones pedagogicas*, No 17, 28-39.
- Fontana, J. (1999). *Introduccion al estudio de la Historia*. Barcelona: Critica.
- Fontana, J. (2006). *¿Para que sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones Pensamiento Critico.
- Freinet, C. (1970). *Los metodos naturales.Vol I el aprendizaje de la lengua* (Vol. 1). Barcelona: Fontanella/ Estela.
- Freinet, C. (2000). *El texto libre*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de alfabetización*. Mexico: Siglo XXI.
- Fundacion Antonio Restrepo Barco. (2003). *Jovenes, desplazamiento y sexualidad. El caso de los asentamientos de la reliquia y la Nohora en la ciudad de Villavicencio*.
- Gallego, C. M. (2005). *La economía de guerra paramilitar: una aproximación a sus fuentes de financiación*. Bogota, enero-marzo 2005, pp. 77-87: Análisis politico.
- Ghiso, A. (2009). *Migracion, familia y desarrollo. Claves teoricas y metodologicas del estudio de casos*. Medellin: Fundacion Universitaria Luis Amigo.
- Gobernacion, d. M. (Mayo de 2010). *Cartografia social del departamento del Meta*. Obtenido de [file:http://historico.derechoshumanos.gov.co/Prensa/Publicaciones/CartografiaSocialIndigena_meta.pdf](http://historico.derechoshumanos.gov.co/Prensa/Publicaciones/CartografiaSocialIndigena_meta.pdf)
- Gomez, J& Ramirez, P. (2000). *La representacion del mundo social en el aula de clase : Las nociones sociales*. Bogotá.DC: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.

- Gomez, P. (2008). *El desplazamiento forzado Cinturones de miseria, hábitat y calidad de vida. Caso Villavicencio*. Villavicencio: Ingenia, Grupo Centro de Investigaciones Socio-Juridicas "Jorge Eliecer Gaitan".
- Goosen, D. (1964). Geomorfología de los Llanos Orientales Descriptores: Llanos Orientales Geomorfología. Llanos Orientales Geología. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias exactas, físicas y Naturales.*, 129-139 Vol.12, No.46.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, Método, Campo, y reflexividad*. Norma.
- Guiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre culturas contemporaneas*, 141-153.
- Hall, S. (2003). «¿Quién necesita la identidad?». En S. H. (eds), *Cuestiones de Identidad*.
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Hernandez, O. (2006). Poder , politica y construccion de sujetos. En *Discurso e imaginario, poder e identidad*. (pág. 125). Bogota: Universidad Distrital.
- Hobsbawnm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Critica.
- Indepaz. (18 de 04 de 2016). *Indepaz*. Obtenido de <http://www.indepaz.org.co: http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2016/04/Presencia-narcoparamilitar-2016.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San Jose, Costa Rica: ALFORJA.
- Jara, O. (1996). Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. *Aportes* (44), 9,11,12.
- Kuzmanich, D. (Dirección). (1981). *Canaguaro* [Película].
- Lara, H. R. (2006). Imaginarios sociales y representaciones colectivas. En Varios, *Discurso e imaginario, poder e identidad* (págs. 83-88). Bogota: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Luc, J. N. (1981). *La enseñanza de la historia a traves del medio*. Madrid: Editorial CINCEL, S.A.
- Mariño, R. e. (13 de Mayo de 2013). Obtenido de Las abuelas nos cuentan: cuentos , cuadernillos y videos.: <https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/>
- Martinez A., Noguera, C., & Castro, J. O. (2003). *Curriculo y Modernizacion. Cuatro decadas de educacion en Colombia*. Bogota: Editorial Magisterio,.
- Martinez, A. (Agosto de 2013). Obtenido de Conferencia en la 35ª ISCHE. Education and power.: <http://www.albertomartinezboom.com/>
- Marulanda, J. (31 de Agosto de 2012). Tesis: Sistematizacion de la experiencia organizativa del barrio .La Nohora de Villavicencio un ejercicio Pedagogico. Bogota, Colombia.
- Mejia, R. (2015). *La sistematizacion: empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde abajo.
- MEN. (2005). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta Pedagogica*. Bogota: Ministerio de Educacion Nacional.

- MEN. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2010). *Manual Operativo. Modelo Educativo de aceleración de aprendizaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, A. (1989). *Siguiendo el corte: Relatos de guerras y de tierras*. Bogotá: Editorial Punto de lectura.
- Molano, J. (1998). Biogeografía de la Orinoquia colombiana. En *Colombia Orinoco*. Bogotá: Colombia para la Protección de la Naturaleza. OP Gráficas.
- Moreno, Bedmar et al. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Paz y Conflictos*, 120-137.
- Morin, E. (1999). *7 saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Muñoz, J. G. (2013). Diversos aspectos de la identidad cultural: El llanero Venezolano y el gaucho brasileño como representaciones selectivas del pasado realizadas en el presente. *ANTARES, Letras y humanidades vol 5, No 9*, 17-38.
- Nieto, C. (2012). El encuentro entre políticos y paramilitares. En *Conflicto y Territorio en el Oriente Colombiano*. (págs. 134-150). Cinep.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.
- Ortiz, L. (2012). Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. En L. C. Ortiz, *Pensar la enseñanza de la historia y de la(s) ciencia(s) social(es) Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada* (págs. 25-45). Bogotá: DIE-Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortiz, M. (2005-2006). Limpiar las sabanas de serpientes, tigres e indios: la frontera llanera en José Eustasio Rivera. *Palimpsesto*, 168-178.
- Pagés, J. (2000). Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales. *Iber*, 34-40.
- Pagès, J., & Plá, S. (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina*. México. D.F: Bonilla Artiga Editores/UPN.
- Pagès, J & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en primaria. *vol. 30, n. 82, p. 281-309.*, Cad. Cedes, Campinas,.
- Peresson, M. (1996). Metodología de un proceso de sistematización: pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa 1985-1995. *Aportes*, 59-60.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. *Innovación Educativa*, núm. 27, Vol 5 julio-agosto.
- Plá, S. (21 al 25 de septiembre de 2009). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, El presente como tiempo de la didáctica de la Historia*. Obtenido de www.comie.org.mx: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/po-nencias/1241-F.pdf
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Proyecto Colombia Nunca Más. (10 de Mayo de 2000). *Colombia nunca más: crímenes de lesa humanidad. Zona 7*. Obtenido de: www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/nm/

- Rajchenberg, E& Catherine Heau, L. (julio-diciembre, 2008.). Para una sociología histórica de los espacios periféricos de la nación en America Latina. *Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 7., pp. 175-196.
- Rangel-Ch., J. (2014). *Colombia Diversidad Biótica XIV. La region de la Orinoquia de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.Instituto de Ciencias Naturales.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración. Vol. 3. El tiempo narrado*. Mexico: Siglo XXI.
- RNI, Registro Nacional de Información (28 de mayo de 2019). *Cifras Unidad de Victimas* . Obtenido de <https://cifras.unidadvictimas.gov.co>
- Rodriguez, J. G. (2004). *Rutas Pedagógicas de la historia en la educacion basica de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Rodriguez, L. (2014). Capitulo II: Llanos orientales y oriente amazónico: actores armados y formas de violencia colectiva, procesos de DDR. En CNMH, *Nororiente y Magdalena Medio, Llanos Orientales,suroccidente y Bogotá DC.Nuevos escenarios de conflicto armado y violencia.Posacuerdo AUC* (págs. 269-281). Bogota: CNMH.
- Rodriguez, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia.1990-2011. En S. P. Pagès, *La investigacion en la enseñanza de la historia en America Latina*. (págs. 109-154). Mexico: Bonilla Artigas Editores/UPN.
- Rouqué, A. (2001). America Latina , Introduccion al extremo occidente. En A. Rouqué, *Cuestion urbana y marginalidad* (págs. 363-378). Mexico: Siglo XXI.
- Said, E. (2001). Cultura, identidad e historia,. En G. & Schröder, *Teoria de la Cultura* (págs. pp. 37-53). Buenos Aires.
- Sanchez, G. (2006). Guerras, Memorias e Historia. En *Guerras, Memorias e Historia*. Bogota: ICANH.
- Sanchez, S. (2012). *La ciudad-refugio : migración forzada y reconfiguración territorial urbana en Colombia : el caso Mocoa* . Barranquilla: Universidad del Norte.
- Satlari, M. (2007). La historia en los debates de la posmodernidad. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana nº 24,,* p. 139 a 169.
- Saviani, D. (2010). *Escuela y democracia*. Brasil: Autores Asociados.
- Schaff, A. (1974). *Historia y Verdad*. Buenos Aires: Grijalbo.
- SED. Secretaria de educación del Distrito (2007). *Serie de cuadernos decurriculo Colegios. Publicos de excelencia para Bogota: Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Historico*. Bogota. Pags 1-93
- Semana. (19 de 12 de 2014). Estado tendrá que pagar 4.000 millones de pesos por muerte de dirigente de la UP. *Semana*, <http://www.semana.com>.
- Sintragrim. (2009). Experiencias de resistencia en el Ariari 2002-2008. META: CINEP.
- Soria, M. (2014). *Tesis: El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de caso a partir de narraciones historicas*. Barcelona: Universidad Autonoma de Barcelona.
- Sosa, M (2012). ¿Cómo entender el territorio?Colección Documentos para el debate y la formación, No. 4.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 132-154.

- Sosenski, S & Albarran, J. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América: entre prácticas y representaciones*. Mexico: UNAM.
- Terán, R. (2004). La enseñanza de la historia en la educación Básica. *Revista Ecuatoriana de Historia*. No 20, 141-152. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1612/1/RP-20-AA-Ter%C3%A1n.pdf>
- Thiesse, A. (2006). Centralismo estatal y nacionalismo regionalizado. Las paradojas del caso francés. *Ayer*, pp. 33-64 .
- Topolski, J. (1973). *Metodología de la historia*. Madrid: Catedra.
- Topolski, J. (1997). La verdad posmoderna en la historiografía. En Varios, *Pensar el pasado* (págs. 171-187). Bogotá: Archivo General de la Nación.
- Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá: Desde Abajo.
- Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes*, 37.
- Torres, A. (1999). Identidades barriales y subjetividades colectivas en Santafé de Bogotá. *Folios*, p.20 - 34 . Obtenido de Red Académica.
- Torres, A. (2013). *La ciudad en la Sombra*. Bogotá: CINEP.
- Tovar, H. (1997). Colonialismo, diversidad e intolerancia: la responsabilidad del historiador. En M. Archila, M. Medofilo, C. Ortiz, J. Topolski, Z. Bernardo, & T. Hermes, *Pensar el Pasado* (págs. 19-50).
- Uribe, J. (2004). El problema de la Causalidad en las Ciencias Sociales. *Revista de Economía Institucional*, Vol 6 No II, 231-235.
- Valencia, A. (. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica. En *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 169-197). Madrid: Editorial Síntesis.
- Vega, C. R. (1998). CAPÍTULO III: Oralidad, Historia oral y enseñanza de la historia. En C. R. Vega, *Historia, conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. (págs. 171-187). Santafé de Bogotá: Ediciones Antropos.
- Vilar, P. (1997). *Pensar Historicamente*. Barcelona: CRÍTICA.
- Vilar, P. (1999). Introducción al vocabulario del análisis histórico. Barcelona: Crítica.
- Villalón, G & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio y asociados.*, 119-136.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Mexico: Siglo XX editores.
- Zelik, R. (2015). Paramilitarismo y Estado. En R. Zelik, *Paramilitarismo, Violencia y transformación social, política y económica en Colombia*. (págs. 79-142). Siglo del Hombre Editores.
- Zinn, H. (2006). *La otra historia de los Estados Unidos*. Mexico: Siglo XXI.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos,.
- Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la Pedagogía y la Didáctica. En *Pedagogía y Epistemología* (págs. 61-109). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Zuñiga, Myriam & Lehap, Jose. (1996). Sistematización de experiencias significativas en educación de adultos. *Aportes*, 49.

4. Contenidos

El proyecto de grado está organizado en 5 apartados organizados y titulados según la propuesta de sistematización de Jara. Inicialmente se aborda el punto **de partida** donde se muestra la intención de sistematizar una experiencia escolar. Posteriormente las **preguntas iniciales** cumplen el objetivo de explicar los objetivos que orientan el trabajo.

El 3 punto realiza una contextualización y **recuperación del proceso vivido**, está dividido en dos partes; la primera hace una *reconstrucción de la historia*; establece un marco histórico más amplio que permite ubicar la configuración de barrios populares a través de temáticas como la violencia política en los llanos orientales específicamente en el departamento del Meta. El segundo proceso de **recuperación de lo vivido** describe los registros del trabajo de campo *ordenando y clasificando* los talleres realizados, en los cuales se destacan: a) las diversas identidades y las memorias locales; b) elementos temporalidades desde los niños; c) relatos de vida de estudiantes y familiares.

4 **La reflexión de fondo**, a través de la conceptualización de la historia, analiza la importancia del lenguaje (oralidad y escritura) en la enseñanza de la historia y desarrolla la relación sujeta al proceso de construcción de identidades colectivas a través de la formación del pensamiento histórico en la infancia.

5 El **punto de llegada**, brinda una propuesta con elementos generales de enseñanza de la historia que deben tenerse en cuenta en un escenario comunitario como el descrito y una población escolar en extraedad. La propuesta abordara 4 temáticas: Marco oficial de educación escolar en condiciones de vulnerabilidad; la escuela como territorio de paz: la emergencia del sujeto histórico; El lenguaje en la enseñanza de la historia y temáticas posibles a tener en cuenta en el proceso de primeras letras y la enseñanza de la historia.

También como punto de llegada, finalmente, se abordan las conclusiones.

5. Metodología

Para este ejercicio de investigación se tuvo en cuenta una metodología de Sistematización de experiencias y un enfoque etnográfico que permitió la realización de entrevistas a pobladores del barrio La Nohora, se hizo una serie de 3 recorridos al territorio específicamente en el sector 7, la observación de las condiciones económicas, sociales y culturales de la población. Es fundamental el dialogo con pobladores y el acompañamiento del proceso de fortalecimiento de la lectura y la escritura en un grupo de niños entre 7 y 13 años de la Institución Integral El Líder ubicado en el barrio La Nohora durante 6 meses.

La investigación bibliográfica, se realizó a partir de la revisión de documentos sobre la enseñanza de la historia: documentos historiográficos y pedagógicos. Temas como el conflicto armado en la región llanera, la enseñanza de la historia y las Ciencias sociales, el conocimiento histórico y las identidades colectivas. También se encontraron Informes de derechos humanos, archivos sonoros, audiovisuales, textos escolares, literatura. Se complementa la investigación con la revisión de artículos de prensa acerca del conflicto armado.

6. Conclusiones

La sistematización de la experiencia en el Barrio La Nohora, del Instituto Integral El Líder, con el grupo de niños en extraedad y víctimas de desplazamiento y conflicto social, se realizó a pesar de las dificultades como el acceso, los recursos y la permanencia durante los meses de Julio a noviembre de 2015. Esta investigación evidencia, desde la sistematización de la experiencia a través de la práctica, que existe un gran potencial en desarrollar pensamiento histórico en las primeras etapas de la alfabetización inicial y el desarrollo de las primeras letras en primaria y que, esta relación es fundamental en la investigación sobre los procesos cognitivos del aprendizaje y la formación de identidades en la enseñanza de la historia.

Esta sistematización de la experiencia, podría ser útil para otros contextos en situaciones similares que lamentablemente en el país son numerosas, y puede evocar inquietudes en quienes creen que es un compromiso ético con los más pequeños que han sido olvidados de muchas formas y a quienes les apasiona aun conocer las formas en que se aprende y se teje el pensamiento humano en la historia, pues se trata de un campo de investigación inmenso y de una valiosa oportunidad para aportar a la transformación en el país.

Elaborado por:	Rubio Rincón, Lina Paola		
Revisado por:	Castro Bueno, Fabio		
Fecha de elaboración del			
Resumen:	9	07	2019

Contenido

Agradecimientos	16
1. Punto de partida: Introducción.....	17
2. Preguntas iniciales	23
2.1 Pregunta problema.....	23
2.2 Metodología: Sistematización de experiencias y el campo etnográfico de investigación en educación.....	23
2.2.1 La investigación etnográfica.....	24
2.2.2 El taller	27
2.2.3 La Sistematización de experiencias en un escenario escolar.....	27
3. Recuperación del proceso vivido.....	35
3.1 Reconstruir la historia: La Nohora, conflicto y ciudad.....	35
3.1.1 Desplazamiento forzado y despojo.....	35
3.1.2 Desplazamiento y crecimiento desordenado de las ciudades y la configuración de los barrios populares.....	43
3.1.3 La violencia política en el Meta, paramilitarismo y desplazamiento.	46
3.1.4 La Nohora.....	55
1.4.1 Memorias barriales	57
1.4.2 Población que llega a La Nohora.....	59
1.4.3 Procesos de ocupación de suelos y servicios precarios	61
3.2 Recuperación del proceso Vivido: Ordenar y clasificar la información.....	67
3.2.1 Contexto Institucional Educativo	67
3.2.2 La recolección de Información.....	77
3.3 Talleres: Percepción infantil de lo llanero como identidad, el tiempo personal y vida local	80
3.3.1 Taller 1: La identidad del Llanero desde los niños.....	83
3.3.2 Taller 2: Tiempo y vida local: Cartas en el tiempo, un ejercicio de la temporalidad.	113
3.3.3 Taller 3: Relatos de vida y recuerdos Familiares	121
3.3.4 Taller 4: La lectura del barrio va más allá de las palabras	132
4. Las reflexiones de fondo: explicación crítica: Analizar y sintetizar. Enseñanza de la historia, pensamiento histórico e identidad en la infancia.	144
4.1 Algunos estudios sobre la investigación en la enseñanza de la historia.....	144
4.2 La comprensión del conocimiento histórico: conceptos estructurales.	148
4.3 Las formas de escribir y pensar la historia	153
4.4 Pensamiento histórico.	155
4.4.1 El Tiempo, tiempo social y el tiempo histórico.....	157
4.4.3 Causalidad en la historia o la explicación histórica.....	163
4.4.4 Fuentes en la historia.	164

4.5 Historia e identidad en la enseñanza de la historia tradicional.	165
4.6 Los sujetos de la historia: los excluidos de la enseñanza de la historia.	170
4.7 Narrativa, lenguaje, pasado e identidad en la enseñanza de la historia.....	174
4.7.1 La oralidad y la escritura como objeto de investigación en la enseñanza de la historia.....	174
4.7.2 Identidades colectivas y relaciones entre el pasado y pertenencia.	180
5. Los puntos de llegada:	186
5.1 Propuesta para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje de la historia en el aprendizaje de las primeras letras basado en la experiencia de sistematización en La Nohora, Villavicencio.	186
I. Marco oficial de educación escolar en condiciones de vulnerabilidad.....	188
II. La escuela como territorio de paz: la emergencia del sujeto histórico.....	191
III. El lenguaje oral, visual y los procesos lecto-escriturales en la enseñanza de la historia.	193
IV. Temáticas posibles a tener en cuenta en el proceso de enseñanza de primeras letras y de la historia.	198
5.2 Puntos de llegada: conclusiones.....	213
Bibliografía	218
Anexos.....	228

Índice de tablas, gráficos y Fotografías

Ilustración

ILUSTRACIÓN 1 DIMENSIÓN AMENAZA REGIÓN SUR Y LLANOS ORIENTALES.....	38
ILUSTRACIÓN 2 CRONOLOGÍA A PARTIR DE UN EJERCICIO CON CARTAS.....	116
ILUSTRACIÓN 3 MULTIPLES RELACIONES INTERDISCIPLINARES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	145
ILUSTRACIÓN 4 EL TIEMPO HISTÓRICO	158
ILUSTRACIÓN 5 MOVIMIENTO DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	212

Tabla

TABLA 1 PORCENTAJE DE HOGARES DESPLAZADOS QUE AFIRMAN HABER ABANDONADO ACTIVOS, SEGÚN EL TIPO DE ACTIVO.	14
TABLA 2 RELACIÓN ENTRE EDAD, SECTOR Y CANTIDAD DE NIÑOS	75
TABLA 3 HORIZONTE TEMPORAL SEGÚN MATOZZI	162

Guía

GUÍA 1 PÁGINA 1	134
-----------------------	-----

Graficas

GRAFICA 1 NÚMERO DE PERSONAS DESPLAZADAS REGISTRADAS EN EL RUPD EN OCHO DE LAS NUEVE CIUDADES MÁS RECEPTORAS DE COLOMBIA.....	40
GRAFICA 2 DESPLAZAMIENTO EN LA CIUDAD DE VILLAVICENCIO, RNI 2019.....	42
GRAFICA 3 PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y LOS SECTORES DONDE RESIDEN	74

Dibujos

DIBUJO 1	85
DIBUJO 2	85
DIBUJO 3	86
DIBUJO 4	86
DIBUJO 5	87
DIBUJO 6	87
DIBUJO 7	88
DIBUJO 8	88
DIBUJO 9	90
DIBUJO 10	91
DIBUJO 11	91

Fotografías

FOTOGRAFÍA 1 LOS HOGARES EN EL SECTOR 7.	56
FOTOGRAFÍA 2 CHICANGANA & HARMAN, DONDE SE MUESTRA LA NIVELACIÓN DEL SUELO POR MEDIO DE COSTALES.....	62
FOTOGRAFÍA 3 MICROCUENCAS (TOMADO DE CHICANGANA & HARMAN, 2013).....	63
FOTOGRAFÍA 4 CAMINOS Y AGUA. LINA RUBIO. 2015	64
FOTOGRAFÍA 5 LA CARRETERA, LINA RUBIO. 2015	65
FOTOGRAFÍA 6 INSTITUTO INTEGRAL EL LÍDER 2015. LINA RUBIO 2015.	67
FOTOGRAFÍA 7 ESPACIO INTERNO DE LA INSTITUCIÓN. LINA RUBIO.	68
FOTOGRAFÍA 8 GRUPO PARTICIPANTE DE LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y PROCESOS DE LECTO-ESCRITURA. 2015.....	70
FOTOGRAFÍA 9 LA NOHORA DESDE EL SECTOR 7.....	75
FOTOGRAFÍA 10 DIBUJANDO EN CLASE, 2015.....	92
FOTOGRAFÍA 11 LETRA DE LA CANCIÓN.....	96
FOTOGRAFÍA 12 PALABRAS GENERADORAS DE CONTEXTO	236
FOTOGRAFÍA 12 CURIARA, TOMADO DE INTERNET	97
FOTOGRAFÍA 13 SABANA, TOMADO DE INTERNET.....	97
FOTOGRAFÍA 14 PESCA A TRAVÉS DEL BARBASCO. TOMADO DE INTERNET.....	98
FOTOGRAFÍA 15 COPLAS Y ADIVINANZAS.....	99
FOTOGRAFÍA 16 PALABRAS GENERADORAS	100
FOTOGRAFÍA 17 MURAL DE LA BIBLIOTECA GERMAN ARCINIEGAS (FRAGMENTO)	104
FOTOGRAFÍA 18 GALERÍA GUAYUPE. TOMADA INTERNET.....	106
FOTOGRAFÍA 19 GALERÍA GUAYUPE. TOMADA INTERNET.....	107
FOTOGRAFÍA 20 GALERÍA GUAYUPE. TOMADA INTERNET.....	108
FOTOGRAFÍA 21 TOMADA AL FOLLETO DE LA EXPOSICIÓN.	109
FOTOGRAFÍA 22 TALLER CON LAS CARTAS.....	117
FOTOGRAFÍA 23 CARTA EN RESPUESTA DE LOS NIÑOS.	117
FOTOGRAFÍA 24 EL RELATO Y LA TAREA DE ESPAÑOL.	125
FOTOGRAFÍA 25 RELATOS DE LOS PADRES	126
FOTOGRAFÍA 26 LA PAZ. DIBUJO REALIZADO POR LOS NIÑOS.....	126
FOTOGRAFÍA 27 ¿QUE ES LA GUERRA?.....	127
FOTOGRAFÍA 28 PARA LOS NIÑOS ¿QUÉ ES LA GUERRA?	128
FOTOGRAFÍA 29 RECORRIDO	133
FOTOGRAFÍA 31 GUÍA PÁGINA 1 Y 2.....	136
FOTOGRAFÍA 32 GUÍA PÁGINA 3	138
FOTOGRAFÍA 33 CARTOGRAFÍA.	139
FOTOGRAFÍA 34 ¿QUE ES LA MEMORIA?	140
FOTOGRAFÍA 35 ¿QUE ES LA HISTORIA?	140
FOTOGRAFÍA 36 POLISEMIA DEL TÉRMINO HISTORIA. BASADO EN LA INVESTIGACIÓN DE ALFONSO TORRES.....	150

Agradecimientos

Las primeras palabras de agradecimiento son para mis padres, trabajadores humildes que se han esforzado por ofrecer a sus hijos una vida diferente. Les agradezco su comprensión, las críticas y la confianza. A mi familia en los Llanos que me mostraron las carencias y fuerza para sobreponerse a las necesidades y a los niños del barrio La Nohora, a ellos una tremenda admiración, sé que aunque se les dificultaba escribir conocían mucho más de la vida de lo que esperaban los maestros, por sus comentarios que demostraban una inteligencia acertada, a muchos otros por su hermosa distracción y su precioso corazón frágil, a todos, solo puedo darles las gracias, por las sonrisas y la madurez con las que aprendí la importancia del amor y del juego en la docencia, a pensarme en escenarios escolares distintos a los que conozco, a ver el mundo desde un lugar diferente. Yo, desearía verlos escribiendo, narrando mundos distintos, recordando el mundo. A los líderes, profesores y habitantes de La Nohora que luchan por unas mejores condiciones de vida.

A la Universidad Pedagógica Nacional, a la Licenciatura en Ciencias Sociales, a mis maestros, compañeros y amigos les agradezco inmensamente por transformar las posibilidades de entender el mundo; no fue sencillo desarmarse de la educación formal, no es un camino acabado ni fácil el transformar la conciencia de los prejuicios, ni comprender la realidad histórica en la que nacimos. A la profesora María Teresa Vela quien acompañó el ejercicio de investigación inicial y compartió sus sugerencias para este trabajo y al profesor Fabio Castro por su lectura crítica, sus sugerencias teóricas y prácticas, por su gran apoyo para concluir este trabajo.

1. Punto de partida: Introducción

Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra

Paulo Freire

La Nohora, en la ciudad de Villavicencio es un pequeño asentamiento ubicado en el kilómetro 11 vía Acacias, conformado por comunidades que viven en situación precaria de vivienda, con servicios informales y conflicto social, cuyos pobladores han luchado por la defensa de sus derechos desde 1999. Allí se encuentra el colegio Instituto Integral El Líder, el cual posibilitó hacer un breve pero enriquecedor acercamiento educativo con niños entre 7 y 13 años con dificultades lectoescriturales y en extraedad. El primer ejercicio de acompañamiento se realizó del 2 al 4 de septiembre de 2015 y uno posterior del 9 al 13 de noviembre del mismo año. De esta experiencia surge este ejercicio de sistematización e investigación sobre la importancia del aprendizaje y la enseñanza del pensamiento histórico. En su mayoría los niños son de familias campesinas o urbanas sin recursos económicos suficientes, que han sufrido el conflicto armado y la violencia en la región.

El presente trabajo está organizado a partir de 5 elementos necesarios para un proceso de sistematización según lo sugerido por el investigador Oscar Jara (1994) los cuales son: punto de partida, preguntas iniciales, recuperar el proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Esta metodología permitió aportar a la cuestión del lugar que ocupa la práctica y la teoría tradicionalmente en la academia. Cada uno de estos pasos se ha organizado como un capítulo del trabajo y, su fundamentación se explicita en el capítulo 2.

Según lo anterior, la primera parte del trabajo o *punto de partida* expone la experiencia y la intención de sistematizarla, posteriormente se expone en la metodología y los objetivos de la investigación a través de las *preguntas iniciales*. La *Recuperación del proceso vivido*:

Reconstrucción de la historia La Nohora, conflicto y ciudad hace una contextualización de la violencia política en los Llanos Orientales específicamente en el departamento del Meta, describe las repercusiones del conflicto armado interno en la configuración de nuevos territorios regionales y urbanos, asentamientos populares como la experiencia en el barrio La Nohora para finalmente describir su proceso de fundación y organización.

El segundo elemento importante por desarrollar es la *Recuperación del proceso vivido* a través de la *organización y clasificación de la información* del trabajo de campo en el cual se destacan los talleres realizadas en relación con: a) las diversas identidades y las memorias locales; b) temporalidades en los niños; c) relatos de vida de estudiantes y familiares.

Estas dos primeras partes del trabajo se recogen en la *recuperación del proceso vivido* para la sistematización de experiencias que está enfocado en reconstruir la historia, ordenar y clasificar la información.

En este trabajo de investigación, se resalta que la Historia (conocimiento), aunque comprendemos su carácter pedagógico, también ha sido empleada por parte del discurso oficial-dominante para seguir transmitiendo la idea de que las comunidades que no tienen un registro escrito-alfabético convencional carecen de una historia, un pasado y una cultura. La cultura escrita hegemónica, ha estado cargada de una ideología, una representación específica del mundo, en la que, por ejemplo, se considera a las comunidades humanas sin escritura como infantes en la historia. Por otro lado, existen otras perspectivas de la historia tal como la historia crítica que reivindica los saberes y experiencias de los de los de abajo, la gente del común como agentes colectivos de la historia social. En el plano educativo, la enseñanza de la historia presenta, asimismo, estas contradicciones especialmente respecto a la forma como se asume el niño o niña en su conciencia del tiempo, el lugar de la escritura en su configuración temporal e incluso su acceso a la propia historia.

Teniendo en cuenta lo anterior, existe una clara intencionalidad política de la enseñanza de la historia y debe ser esta la razón principal por la que hoy en Colombia se debe comprender el enfoque, autores e investigaciones que se deben abordar, aún más en zonas marcadas por el conflicto político y social. Howard Zinn en su libro *La otra historia de los Estados Unidos (1997)* se cuestiona acerca de la elección que toma un cartógrafo al distorsionar la realidad geográfica para representarla en un mapa, pues esta no representa siempre una necesidad técnica y por el contrario trata de una decisión ideológica, por intereses económicos o culturales. Luego, al compararlo con un historiador dice: “El hecho de enfatizar el heroísmo de Colón y sus sucesores como navegantes y descubridores y de quitar énfasis al genocidio que provocaron no es una necesidad técnica sino una elección ideológica”. De igual manera las elecciones de un docente de historia también son políticas ya que si no cuestiona las múltiples versiones de la historia escritas y no escritas caería en el error de negar el compromiso que requiere dimensionar la necesidad de contar la historia humana en sus múltiples complejidades.

Por tanto, este trabajo busca mostrar una experiencia en un contexto específico (barrio La Nohora) un acercamiento a la formación de **pensamiento histórico** con el cual se puedan generar espacios que permitan acercarnos al **conocimiento histórico**, donde se pueda compartir, aprender y recordar. Lo anterior no se aleja del interés por conocer cómo se va configurando el pensamiento histórico y las experiencias sensoriales del tiempo y el espacio, las representaciones sociales que se tienen sobre la identidad y el pasado, así como la manera como el conflicto armado y social influye en la forma en que se configura la percepción sobre los acontecimientos de la vida y la manera en que los recuerdan.

La tercera parte de esta investigación, *Enseñanza de la historia, pensamiento histórico e identidad en la infancia*, se enmarca en la *reflexión profunda* mediante la conceptualización de historia crítica, conocimiento histórico, pensamiento histórico, lenguaje y enseñanza-aprendizaje de la historia. Esta parte del trabajo busca complejizar las categorías iniciales y

las que surgen de la práctica y establece una relación entre estas como posibilidad de responder a las necesidades del contexto, lo que implica que práctica y teoría se fueron relacionando a través del proceso. Se establece, además una relación entre el proceso de construcción de identidades colectivas y el desarrollo del pensamiento histórico en la infancia como forma de reconocer sujetos históricos en la escuela. Otro elemento que se encuentra en este capítulo, son las transformaciones en la relación entre identidad y enseñanza de la historia, recurrentes en los planes de estudio y su transformación a través de los años. También se destaca la importancia del lenguaje en la enseñanza de la historia, tema fundamental si llega a ser visto como objeto de investigación en la enseñanza de la historia.

La propuesta pedagógica resultado de la experiencia se expone como *el punto de llegada* junto a las conclusiones. Esta busca integrar la investigación de la enseñanza de la historia y las experiencias y memorias infantiles por medio de la oralidad y sonoridad de carácter local al tejido histórico amplio, es decir, se pretende dar un vínculo entre lo local y lo macro, entre la historia investigada y la historia que portan los niños del barrio La Nohora.

La propuesta brinda elementos que surgen de la vivencia para la enseñanza de la historia que pueden tenerse en cuenta en un escenario comunitario como el descrito y una población escolar en extraedad. Esta abordará 4 temáticas:

- Marco oficial de educación escolar en condiciones de vulnerabilidad;
- La escuela como territorio de paz: la emergencia del sujeto histórico;
- El lenguaje en la enseñanza de la historia;
- Temáticas posibles para tener en cuenta en el proceso de primeras letras y enseñanza de la historia.

Y finalmente se abordan las conclusiones, que buscan responder a los objetivos iniciales y dan cuenta de nuevos puntos de partida que aportaran valiosos aprendizajes.

Justificación

Las condiciones sociales y materiales de vida que existen en asentamientos marginales en la periferia de las ciudades producto del desplazamiento forzado, la desigualdad social y la violencia política, como en el caso del barrio La Nohora, en la ciudad de Villavicencio junto con la precaria existencia de instituciones escolares, posibilita un escenario para entender lo que ocurre con la educación de los niños y niñas que viven en estos lugares.

Esta problemática social, se convierte en una problemática educativa susceptible de ser conocida, cuando la realidad logra confrontar la pertinencia de los conocimientos, la formación y los objetivos que se plantean en un ejercicio práctico, así como las perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, como una posibilidad de transformación del pensamiento humano.

La realidad vivida incidió en la forma como inicialmente se asumieron estos supuestos del conocimiento, reelaboro los caminos para entender el tejido social, por eso, es importante sentir y conocer lo que ocurre en un contexto escolar, las luchas cotidianas barriales, los problemas por el acceso al agua o recorrer los caminos. Es decir, la práctica inicia en el momento en que se viven, sienten y dimensionan las problemáticas de una comunidad.

Por lo tanto, este ejercicio de sistematización surge de las inquietudes personales por visibilizar ante la sociedad una realidad que evidencia la forma como la historia y la educación tradicional, han encubierto y negado un conflicto social complejo, sus causas y actores. Así mismo se busca dejar en claro que, en un escenario de posacuerdo, queda un camino muy grande por aportar a la solución de las desigualdades sociales, del reconocimiento de las precariedades y condiciones marginales que viven cientos de familias después de años de conflicto armado y de políticas económicas excluyentes con la población más humilde.

Este trabajo se enfoca en hacer visible una situación escolar particular, que exige cuestionar los usos de la enseñanza de la historia en escenarios donde los niños y niñas evidencian la crisis social y humanitaria que tiene el Estado de derecho. En este, se expone un elemento central: la historicidad del conflicto armado en el territorio de los llanos orientales y las múltiples persecuciones a proyectos políticos de nación distintos a los hegemónicos, los cuales ponen en cuestión las narrativas éticas del pasado o presente sobre la nación y la identidad. Lo anterior implica la emergencia del trabajo con narrativas particulares en el ámbito escolar.

En un ejercicio de alfabetización, los maestros pueden encontrar un espacio más amplio de las lecturas que realiza la infancia sobre la realidad, mostrando el trabajo con sujetos sociales y culturales e históricos específicos. Es además un espacio complejo que puede evidenciar la relevancia y vigencia de la enseñanza de la historia crítica y los aportes que pueda realizar a la formación humana.

2. Preguntas iniciales

2.1 Pregunta problema

Objetivo Específico

Teniendo en cuenta el planteamiento de la problemática específica en el barrio La Nohora de Villavicencio ¿Cómo desarrollar estrategias pedagógicas para formar pensamiento histórico en la alfabetización de niños en extraedad del Instituto Integral El Líder?

Objeto General

Sistematizar la experiencia de formación de pensamiento histórico en los niños de primaria en el Instituto Integral El Líder.

Objetivos específicos: Aspectos centrales que nos interesa sistematizar.

- Caracterizar las condiciones socioeconómicas y de aprendizaje de los niños extraedad de primaria del colegio El Líder, en La Nohora.
- Recuperar y analizar el proceso vivido (talleres y actividades) en el Instituto Líder.
- Presentar una propuesta pedagógica para la formación de pensamiento histórico y fortalecimiento de identidad colectiva con niños con dificultades lecto-escritoras.

2.2 Metodología: Sistematización de experiencias y el campo etnográfico de investigación en educación

Este trabajo se inscribe en un campo de investigación cualitativo, que busca por medio de distintas técnicas encontrar sensaciones, recuerdos, concepciones, nociones, experiencias y posibles ideas sobre la enseñanza de la historia, el pasado, la memoria, la región, la escuela y

el conflicto, pues cumple con los criterios de ser una reflexión que parte de la descripción e interpretación de un escenario escolar específico.

El ejercicio de investigación se realiza por medio de la sistematización de algunas estrategias empleadas durante la práctica pedagógica como el juego, la música, el dibujo, la narración oral, los recorridos barriales y el dialogo, valiéndose de la revisión documental, teórica y disciplinar. De esta manera, se relacionan la práctica docente, el abordaje teórico conceptual y el acercamiento a una realidad concreta.

Como fundamento teórico de la metodología empleada se tienen en cuenta elementos de la investigación etnográfica y la sistematización de experiencias, los cuales, como se verá más adelante, confluyen y se complementan.

2.2.1 La investigación etnográfica.

La investigación etnográfica es una metodología que se aproxima al proceso de investigación en campo, donde el investigador no debe asumirse como único portador del conocimiento, pues en la escuela tanto el educando como el educador aprenden mutuamente. Es por ello por lo que se descarta la vieja concepción de la etnografía heredada de la antropología clásica inglesa del siglo XIX, donde los primeros etnólogos “buscaban inscribir la información dispersa sobre culturas lejanas y salvajes en el hilo común de la historia de la humanidad” (Guber, 2001, pág. 23).

Más bien se retoma la etnografía entendida como una herramienta de “investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas, fundamentalmente la observación participante y las entrevistas no dirigidas. La etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como trabajo de campo, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, pág. 14). Trasladar la pretensión de estudiar y compartir conocimientos con una población con tantas particularidades, costumbres y modos de aprender pone en

cuestión lo que debemos comprender por *cultura*, la cual tiene sus matices en el campo escolar.

La siguiente cita hace referencia a este giro en los estudios sociales:

La cultura en los estudios sociales ha tenido un giro epistemológico completo, se traslada de la concepción sustancialista de la pretensión de explicar la relación sujeto-objeto propias de las ciencias experimentales (Erklaren) a una concepción semiológica en la que la pretensión se vuelve hacia el comprender la relación sujeto-sujeto (Verstehen)¹ característica de las ciencias socio-culturales (...), todo un cambio en la manera de mirar que requiere de nuestra parte todo un proceso de reeducación (Ávila. R, 2001, pág. 29).

Comprender la escuela a partir de la cultura significa verla como un tejido cultural tramado por nudos de significación: valores, normas e intenciones compartidas (Ávila. R, 2001), como un campo de negociación, de tensiones, disputas y conflictos; habría que distinguir tantas particularidades de la escuela, pues no se puede decir que todos los niños son iguales, pertenecen a las mismas clases sociales o tienen una educación uniforme.

La *cultura escolar* entendida desde los análisis de Rafael Ávila tiene dos acepciones. La primera como *categoría teórica* en la cual se entienden los actores relevantes de la institución y una cantidad de significados compartidos por esos actores, que sirven para acercarse a la escuela con el propósito de comprenderla, y la segunda tiene que ver con el concebir la cultura escolar como un “campo de problemas y de objetos de estudio donde existe una encrucijada de culturas y un gran espacio de riqueza para la investigación” (Ávila. R, pág. 34).

Existe una particularidad con el trabajo de campo donde la cotidianidad de las personas con las que uno trabaja lo absorbe, esta reflexividad de la población opera en su vida cotidiana y es, en definitiva, el objeto de conocimiento del investigador (Guber, 2001). El propósito de una investigación desde el campo etnográfico busca, en un primer momento, dejar claro que no es la única herramienta de investigación, comprende que se debe montar “un conjunto de

¹ Estos dos vocablos en alemán definen: explicar (Erklaren) y comprender (Verstehen)

procedimientos para tomar unas primeras lecturas (primera fase) y montar otro conjunto de procedimientos complementarios para descifrar su sentido y su lógica, mediante la construcción de una segunda lectura (fase dos)” (Ávila. R, 2001, pág. 56).

Dentro de la diversidad de procedimientos empleados, se retoman los propuestos por el investigador Rafael Ávila:

La observación entendida como técnica al servicio de la hermenéutica que se materializa en el *diario de campo* (ver anexos 3), que describe las experiencias. Un texto descriptivo que compara las formas, contenidos y concepciones sobre la enseñanza de la historia, local y nacional de los llanos orientales, la observación de las acciones comunitarias, barriales, de violencia, y populares del barrio La Nohora.

La interlocución: entre los actores y significados, el componente simbólico de sus acciones y sus discursos, si existe o no una relación en la manera de entender la historia que se enseña, la escuela y su articulación con los sucesos locales presentes.

Entrevistas Las entrevistas juegan un papel muy importante en la comunicación y desarrollo del proyecto de investigación, deben tener en cuenta unas indicaciones, entendiéndose como un proceso en el que se pone en juego una relación que las partes conciben de maneras distintas y debe atender primero al *contexto* y segundo al *ritmo* de la misma entrevista (Guber, 2001).

El contexto hace referencia por un lado al conjunto de relaciones políticas, económicas o culturales que engloban tanto al informante como al investigador (contexto ampliado) y en otro caso hace referencia a la situación social específica en la que se hace la entrevista. El ritmo de encuentro es una característica que distingue el inicio, un desarrollo y cierre de la entrevista. El tiempo o tiempos que se utilizan deben construirse recíprocamente con las personas; las esperas, urgencias y pausas se deben aceptar como normales.

Desde esta perspectiva etnográfica, Existen 4 elementos necesarios del proceso investigativo: intereses en la investigación, la organización del trabajo, la fundamentación

teórica del trabajo y el taller como herramienta de investigación. De lo anterior, en el presente trabajo se va a considerar la importancia del cuarto elemento, *el taller*, el cual guió la práctica pedagógica, tal como se mencionará a continuación.

2.2.2 El taller

¿Qué entendemos por taller y para qué nos sirve? El taller es considerado como un dispositivo investigativo donde la creatividad juega un papel muy importante; este tiene en cuenta tanto los ámbitos emocional, intencional, dramático, conversacional y corporal. (Guiso, 1999) De tal manera, en el taller están involucrados no solamente los intereses de quien lo plantea, sino que interactúan todos los sujetos que en él participan. Los talleres atienden a las inquietudes que surgen de la observación y la reflexión sobre el contexto y se entienden como una construcción colectiva de conocimiento.

Para Ezequiel Ander Egg (1991), el taller es un **sistema de enseñanza/aprendizaje** que tiene las siguientes características: tiende al trabajo interdisciplinario, la relación docente/alumno se genera a través de una tarea común, el taller es un aprender haciendo que exige un pensamiento integrador y globalizante, exige un trabajo grupal y permite integrar 3 instancias: la docencia, la investigación y la práctica. La experiencia (la realización del proyecto) necesita de la teoría y de la investigación. Las tres instancias, como se dijo, quedan integradas en un solo proceso: el Taller (Egg, pág. 23).

2.2.3 La Sistematización de experiencias en un escenario escolar

La sistematización la vamos a retomar y aplicar como una metodología que puede tener un alcance mucho más enriquecedor en el campo teórico y práctico que otras metodologías de investigación, para lo cual se brinda el siguiente soporte.

Si tomamos la sistematización de experiencias como un ejercicio de producción de conocimiento que se ha pensado desde la educación popular, podemos reconocer su riqueza en acciones y planteamientos, puesto que tiene una trascendencia importante en el campo de la investigación social y educativa, incluso de forma significativa en un contexto no necesariamente de educación popular, por ejemplo en un escenario escolar tradicional (escuela formal), con el fin de transformar las prácticas pedagógicas de la educación formal, y debatir el empirismo que caracteriza a algunas prácticas de enseñanza.²

Para ello debemos determinar qué entendemos por sistematización, sus limitaciones, alcances y para qué nos sirve, además podríamos reconocer que particularidades de la sistematización en educación popular cambian o permanecen en la sistematización de experiencias de educación formal.

La sistematización de experiencias puede estar definida como un ejercicio referido a prácticas concretas; para el sociólogo y educador popular Oscar Jara, por ejemplo, esta deja de ser una simple metodología en sí y pasa a ser una modalidad investigativa que puede concebirse de distintas formas:

Para el autor las “experiencias son procesos sociales dinámicos: en permanente cambio y movimiento. Pero son además procesos sociales complejos, en los que se interrelacionan, de forma contradictoria, un conjunto de factores objetivos y subjetivos. (...) Estos factores son: las condiciones del contexto, acciones intencionadas, situaciones particulares a las que se enfrentan, percepciones e interpretaciones de los sujetos, resultados esperados e inesperados y relaciones y reacciones entre las personas” (pág. 9). Por otro lado, puede entenderse como “una reflexión como experiencia, la sistematización puede ser entendida como un proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento” (pág. 11). También se puede entender

² Ejemplo de lo anterior se puede observar en <http://www.cepalforja.org/>, Ver alcances y limitaciones en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5983/5535>

la sistematización como “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, como se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1996, pág. 12).

Para este autor la sistematización no se trata solo de narrar experiencias, describir procesos o solo clasificar experiencias de acuerdo con categorías. Más bien se sitúa entre la descripción y la teoría, lo que en últimas buscaría un aporte a su conceptualización.

Por su parte, para el profesor Alfonso Torres la sistematización dentro de la crítica al paradigma interpretativo debe dar cuenta de la recuperación de la práctica reflexiva del enfoque crítico social, y en tanto se considere una **reconstrucción crítica** la sistematización aborda “tanto de las prácticas, los discursos, como los contextos que condicionan las experiencias” y que puede tomar de la educación popular elementos para un escenario escolar habitual; la idea es generar transformaciones en los integrantes de una comunidad pues “el conocimiento que produzca debe contribuir al cambio y mejoramiento de la experiencia, así como a la capacitación y formación de sus integrantes” (Torres A. , 1996, pág. 37).

Otro aspecto importante que señala Torres, es el de la relación que existe entre lo particular de una experiencia local con hechos sociales o el contexto histórico, lo que significa que existe una relación importante entre la **sistematización y la reconstrucción de historia popular**, puesto que “las experiencias se sitúan en contextos estructurales que ejercen sobre ellas una influencia que no puede despreciarse” (1996, pág. 36). Lo anterior permite afirmar que la sistematización establece esa necesaria relación entre lo macro y micro.

Para Mario Peresson el proceso de sistematización debe reconocer aquellas personas que son actores y sujetos de las experiencias y de aquel equipo de personas que acompañan y

guían el proceso de sistematización. Pero también entiende que la sistematización es un trabajo de reconstrucción de la historia vivida a partir de la memoria:

Dado que la historia pasada forma parte del presente y son las raíces y tronco del mismo, es conveniente, más aun, necesario, recurrir a las personas que estuvieron desde el comienzo. (...) Toda sistematización debe partir de la memoria acumulada, tanto personal como colectiva de la historia vivida y protagonizada. (Peresson, 1996, págs. 59-60)

Por lo tanto, requiere de la obtención de fuentes diversas que permitan realizar este proceso de sistematizar una experiencia:

Para realizar una recuperación colectiva de la historia, se requiere del recuento de los testimonios personales y comunitarios, y los registros de la información tales como diarios de campo, apuntes personales, documentos, memorias de cursos, talleres, actas de las reuniones y asambleas, informes, evaluaciones, materiales producidos, grabaciones, fotografías, filmaciones, videos, gráficos, mapas, dibujos, etc(...) La primera tarea es recolectar y rescatar el máximo de información posible y la consulta de fuentes primarias y secundarias así como su organización. (Peresson, 1996, págs. 60-61)

Por su parte, la recuperación colectiva de la historia trabaja más sobre el desarrollo de la experiencia en el tiempo, sobre el origen y su relación con el presente, además de los cambios que se van dando en el proceso y su relación con el contexto (Cendales, 1996).

La sistematización en algunas experiencias ya desarrolladas, como mencionan Myriam Zúñiga y José Lehap, se evidencia como una metodología que se compone por la reconstrucción, interpretación y potenciación de una experiencia de tal forma que inicialmente hay una fase de carácter etnográfico³. Para ellos, la sistematización

Se comienza al provocar el relato de la experiencia de parte de los sujetos involucrados (llámese historias de vida, relatos micro-sociales). Asumiendo el valor diferencial de la interpretación individual, y al mismo tiempo las desigualdades entre los participantes (de poder, control, etc.) por tratarse de un hecho socialmente estructurado, (...) el deseo de contar la historia que tienen los

³ Como se observa, la etnografía es retomada por la sistematización de experiencias.

participantes (los que quieren contarla), para luego tomar en cuenta la distribución de los relatos en las categorías de actor que intervienen en la experiencia. (1996, pág. 49)

¿Para qué sirve entonces la sistematización especialmente desde el trabajo y la experiencia de educación popular en un escenario escolar formal? Sirve, como menciona Oscar Jara, *para la retroalimentación de una práctica al reflexionar acerca de la misma*, sirve para extraer un aprendizaje que será compartido al superar su forma descriptiva y finalmente como un ejercicio de conceptualización que se separa en la educación popular del esquema academicista e incide en las dimensiones cotidianas de la vida en los sectores populares. *Creando nuevos conocimientos sabiendo que el objeto de conocimiento son los procesos y su dinámica aportando a la teoría* (Jara, 1996, pág. 20).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, debemos señalar algunas diferencias que existen entre la sistematización de la educación popular y la de un escenario escolar formal. Por una parte, debemos considerar que la práctica escolar formal es entendida como el espacio físico que define la escuela, por su parte, la educación popular adquiere un significado diferente en tanto abarca a la comunidad, el barrio, la familia es decir un contexto mucho más amplio. La práctica sistematizada aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente. Esto significa que la sistematización produce una “reconceptualización en la cual las concepciones teóricas son redefinidas desde la práctica, conocimiento que luego se va a socializar lo que permite el dialogo entre saberes cotidianos y conocimientos teóricos”. (Jara, 1996, págs. 21-22). Por esto es posible reconsiderar de otra manera la práctica escolar en un espacio formal.

Otra característica que diferencia estos dos procesos es que el proyecto pedagógico en la educación popular se construye junto con una comunidad particular mientras en la educación formal existe con anticipación el proyecto educativo.

También podemos destacar que en la educación formal casi siempre el docente viene como un actor exterior al contexto de la institución educativa, a diferencia de la educación popular, donde muchos maestros realizan estos procesos como integrantes de sus propias comunidades.

Teniendo en cuenta las diferentes posturas sobre sistematización, sea que se comprenda como reflexión crítica y producción de conocimiento a través de las prácticas o como recuperación y comunicación de una experiencia, esta debe comprender el carácter histórico y aportar a la construcción colectiva de la historia de una comunidad. Por lo tanto, partimos en este trabajo de la confluencia en el uso de la sistematización como práctica de producción de conocimiento y también como forma de recuperar y comunicar una experiencia.

Oscar Jara (1994, pág. 91) nos presenta una opción de guía para realizar una sistematización que tiene en cuenta 5 tiempos y estos a su vez tienen momentos o elementos que los complementan los cuales serán los que orientan la presente sistematización. Cabe aclarar que desde la propuesta de Jara no existe una intención de construir un marco teórico formal *a priori*, ya que para el autor la teoría y la práctica se construyen en un proceso conjunto, e incluso es desde la misma práctica donde surgen nuevas categorías. Desde el presente trabajo se realiza la sistematización teniendo unas categorías iniciales como las de pensamiento y conocimiento histórico, junto con las que surgieron en la práctica tales como: identidad, lengua escrita-oral y su relación con la enseñanza de la historia y conflicto armado.

Para efectos del presente trabajo a continuación se muestra la correspondencia entre estos pasos propuestos por el autor y la denominación de los capítulos del trabajo:

(Oscar Jara) Guía para la sistematización	Capítulos del Trabajo de grado
<p>A. El punto de partida</p> <p>A1. Haber participado en la experiencia. A2. Tener registros de la experiencia.</p>	<p>1. El punto de partida</p> <p>Introducción</p>
<p>B. Las preguntas iniciales</p> <p>b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización? (Definir el objetivo) b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a sistematizar) b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización) b4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar? b5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?</p>	<p>2. Preguntas iniciales</p> <p>2.1 pregunta problema objetivos de investigación y 2.2 Metodología 2.2.3 La sistematización</p>
<p>C. Recuperación del proceso vivido</p> <p>C1. Reconstruir la historia. Descripción cronológica de la experiencia C2. Ordenar y clasificar la información.</p>	<p>3. Recuperación del proceso vivido</p> <p>3.1. La Nohora: conflicto y ciudad 3.2. Talleres percepción infantil de lo llanero como identidad, el tiempo y vida local.</p>
<p>D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?</p> <p>D1. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso D2. Hacer una interpretación crítica del proceso.</p>	<p>4. Las reflexiones de fondo: explicación crítica: Analizar y sintetizar. Enseñanza de la historia, pensamiento histórico e identidad en la infancia.</p>
<p>E. Los puntos de llegada</p> <p>E1. Formular conclusiones E2. Comunicar los aprendizajes</p>	<p>5. Los puntos de llegada</p> <p>5.1 Propuesta 5.2 Conclusiones</p>

Marco Raúl Mejía (2015) considera la denominación de **caja de herramientas** a lo que Jara plantea como el registro de la experiencia (ver punto de partida). Para aquel, la periodización y organización de este material permite realizar un trabajo final o documento que

recoja todo un proceso y esfuerzo de las personas que participaron y compartieron sus experiencias orientados por un fin común. Para ello enunciamos las herramientas empleadas en esta sistematización:

Herramientas utilizadas en el proceso de sistematización.

❖ Material del docente

Diario de campo

El relato

Historias de vida

Diario personal

Las entrevistas

Fotografías y videos

Unidades didácticas

Guía de talleres

❖ Material documental con respecto al contexto

Archivos: tesis, informes y documentos especializados en geología.

❖ Trabajos de los estudiantes

Dibujos

Juegos

Relatos

Guías de observación

3. Recuperación del proceso vivido

A continuación, abordaremos la *Recuperación del proceso vivido: reconstrucción de la historia* mediante el proceso de recuperación de la vivencia a través de la recolección y organización de archivos, documentos, las observaciones y las entrevistas.

3.1 Reconstruir la historia: La Nohora, conflicto y ciudad.

La reconstrucción de la historia de la experiencia desde esta perspectiva no se limita a una descripción de una cronología sobre la llegada, el desarrollo del proceso y el final de las actividades solo en la escuela con los niños, sino que se reconstruye a partir de la búsqueda de documentos, entrevistas, informes y relatos, el surgimiento y fundación del barrio y de las condiciones históricas que dieron origen a este. El trabajo reconstruye la historia desde una mirada amplia y busca tejer las vivencias locales a los sucesos que marcaron décadas de violencia en la región.

3.1.1 Desplazamiento forzado y despojo.

Para ubicarnos en lo que delimitamos como La Nohora debemos realizar un acercamiento al panorama regional que nos permita dimensionar geográfica y socialmente su situación. Por lo anterior se busca reconocer cómo fue el proceso de creación y constitución de este barrio y en medio de qué contexto se genera.

El Meta, definió sus límites territoriales administrativos como departamento apenas en 1959, hace parte de una gran unidad biogeográfica amplia denominada Orinoquia. La región de la Orinoquia Colombiana ⁴ se extiende entre las estribaciones de la cordillera Oriental y la frontera con Venezuela, su definición ha sido estudiada por varios autores que sugieren una clasificación diversa, desde la categorización en subregiones a partir de la cuenca hidrográfica

⁴ Comprende los departamentos de Arauca, Casanare, Meta y Vichada

del Orinoco⁵ (Molano J. , 1998), en tanto diversidad biótica regional (Rangel-Ch., 2014) y desde la geomorfología de los llanos⁶ (Goosen, 1964).

Llanos Orientales es una denominación particular en Colombia al ecosistema de sabana tropical continental que comprende los departamentos de Arauca, Casanare, Meta y Vichada. Han sido zonas de expansión de la frontera de colonización agraria, economía extractiva, destrucción selvática y el sostenimiento de proyectos de ganadería extensiva. Actualmente se han generado megaproyectos agroindustriales de monocultivo de palma y explotación petrolera, que para el caso de Colombia agudizan los conflictos armados político-sociales.

Diferentes investigaciones en el campo de las ciencias sociales han abordado el conflicto histórico-político en el proceso de colonización y conflicto bipartidista durante el siglo XX. En los Llanos Orientales, Barbosa (1992); Molano (1989); Bustamante (2003), profundizan la hipótesis que permite pensar que los llanos orientales colombianos han sido un territorio de confrontación armada y reconfiguración de la guerra, convirtiéndose en una zona de amortiguamiento de todos los conflictos alto andinos donde la movilidad de población ha sido una constante histórica sujeta a las oleadas de bonanza de explotación extractiva en la región (Corporación Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”, pág. 55).

Como antecedentes históricos de la configuración territorial en la región cabe destacar por un lado la desaparición del derecho colectivo sobre la tierra y sus recursos mediante la transformación de la “Ley del llano”⁷, ley no estatal que protegía la propiedad comunal y

⁵ Andino-Orinoquense (paramo, selva andina, piedemonte), Llanos Orientales (planicies, sabanas planas de la altillanura, sabanas ondulada), subregión del Anden Orinoques, subregión de transición amazónica y subregión de la sierra de la Macarena.

⁶ Pie de monte, llanura aluvial, llanura eólica y terrazas o altillanura.

⁷ Firmada el 11 de septiembre de 1952 , por medio de la cual se tenía la necesidad de adelantar actividades de planificación de la producción en las zonas donde actuaban los frentes guerrilleros liberales, fueron de las primeras leyes no gubernamentales que proponían el uso colectivo de la tierra y reconocían el abandono y despojo del que era responsable el Estado.

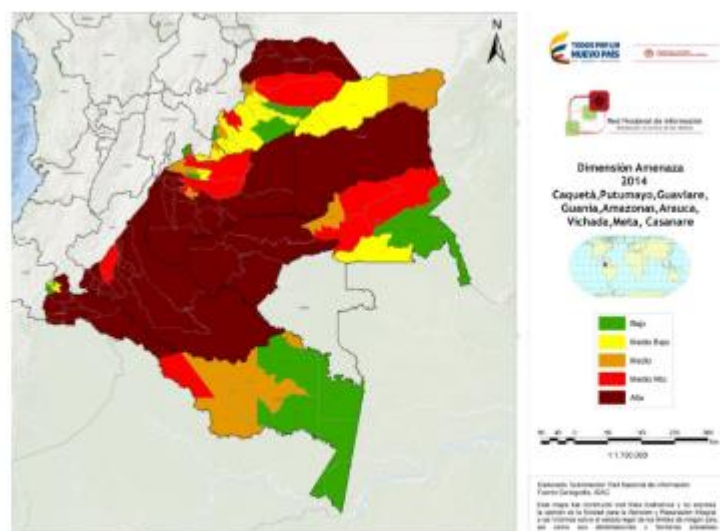
también al desarrollo de la hegemonía del hato, lo que provocó finalmente que la región fuera cediendo a los intereses de gamonales, hateros y hacendados para derivar en la concentración del poder político y la acumulación (Barbosa, 1992). Estas dos características, de la construcción de territorialidad en referencia a la llanura, las vemos en otras regiones similares del continente donde inicialmente hubo una configuración paraestatal de la empresa Jesuita en Latinoamérica⁸ y, por otro lado, a la idea generalizada de frontera agrícola en expansión que avanza sobre las selvas anclada al proceso de fragmentación étnica y social, lo que puede ayudarnos a comprender algunos antecedentes del conflicto social por el territorio.

La territorialidad, el territorio y el espacio suelen confundirse, sin embargo, se comprende su relación en la medida en que el espacio de lo humano compromete territorio y territorialidad⁹. Para Sosa Velásquez (2012) el territorio no es solamente una porción de tierra delimitada con su complejidad biofísica (relieve, condiciones ambientales, biodiversidad). Es, sobre todo, un espacio construido socialmente, es decir, histórica, económica, social, cultural y políticamente (pág.7). Lo que hemos brevemente mencionado es que el territorio y el conflicto han sido una constante histórica en la configuración social de la región, debido a la lucha por los diferentes intereses políticos tanto de los grupos de presión, como del Estado, lo que nos hace preguntar cómo recientemente se ha desarrollado esta relación.

⁸Luego de la expulsión jesuita de 1767, permaneció una relación entre hato-comunidades de reproducción de la relación entre explotación comunitaria de la sabana. Mientras que “el misionero impuso lo que el Estado no había logrado a causa del abandono de la administración virreinal” (Barbosa, 1992).

⁹ De un marco espacial y de movilidad, el territorio se explica en las relaciones sociales de donde surgen las microrregiones, los municipios, las regiones, las tierras altas y tierras bajas, las rutas, los mojones, “la geografía sagrada (incluido el orden cósmico que liga al mundo, al inframundo y al supramundo) que delinear dinámicas, ritmos, tiempos (lineales, circulares) y espacios (horizontales y verticales, profundos, densos) de organización y apropiación del territorio, que se relacionan sinérgicamente con los ecosistemas, los procesos ecológicos” (Velásquez, pág. 10).

En 2015, las regiones del oriente del país¹⁰ con mayor riesgo de conflictividad armada y de victimización según la Unidad para la atención y Reparación integral a las Víctimas,



Fuente: Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas (UARIV). Elaborado: Subdirección Red Nacional de Información Abril de 2015.
Ilustración 1 Dimensión amenaza región sur y Llanos Orientales

(UARIV) se sitúan en los departamentos de Vichada, Meta, Caquetá, Guaviare, Putumayo, Guainía. Ver ilustración 1.

La región ha sido utilizada para el cultivo de productos ilícitos, control de rutas del narcotráfico, manutención de la ganadería extensiva, monocultivos agroindustriales y en el caso del Vichada de explotación del coltán y nuevos yacimientos petroleros encontrados¹¹.

El desplazamiento forzado, visto como resultado de la permanencia del conflicto político-armado y de las condiciones de explotación y desigualdad, no solo tiene sus causas en la confrontación armada de distintos actores. Resulta de la ocupación de territorios estratégicos de interés económico, geopolítico, empresarial y financiero por parte de los distintos actores y

¹⁰ Los llanos Orientales, fueron además territorios vistos desde el poder político central como ausentes, el Estado nacional crea la definición de territorio nacional administrativo e intenta nacionalizar el territorio, el espacio es “semantizado y culturizado por la acción política”, a través del consenso o la fuerza. (en José Luis García. *Antropología del territorio* 1976, pág. 25-27). En el oriente, además de la Orinoquia, se encuentra la región amazónica.

¹¹ Ver en: Informe defensoría Sobre las zonas de frontera. Defensoría del pueblo. Primera Edición - Bogotá - Enero de 2017 en: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10953.pdf>.

poderes regionales, nacionales y extranjeros que a su vez han fortalecido la violencia sociopolítica en el país. (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013). También puede suponerse que el desplazamiento forzado constituye la culminación de un ciclo cuyo marco principal ha sido la modernización capitalista y la desaparición o debilitamiento de los sistemas locales de producción y distribución tradicionales (Arocha, 1999). Podemos afirmar que más que un simple desplazamiento nos encontramos frente a un proceso de *destierro y despojo*:

El concepto de destierro se entiende como toda expulsión directa o indirecta de una persona de un territorio determinado. La persona víctima de este acto es llamada desterrada. El destierro está ligado al despojo, es decir, al acto mediante el cual se priva a una persona de sus pertenencias o medios de producción con acciones violentas directas o indirectas. Un despojado es, en consecuencia, un desterrado (Sanchez S. L., 2012, pág. 10).

El desplazamiento de manera forzada, se considera una implicación directa del proceso de despojo y destierro, visto como una realidad indignante que ubica al país como uno en los que existe mayor población interna en condición de desplazamiento forzado. Desde 1985 hasta 2015 en el Registro Único de Víctimas (RUV)¹², se registran 6,9 millones de personas despojadas por el conflicto armado:

En los diez años comprendidos entre 1985 y 1995 fueron desplazadas de manera violenta 819.510 personas. De acuerdo con el RUV, en solo seis años, entre 1996 y 2002, la cifra llegó a 2.014.893 víctimas. De acuerdo con el RUV, entre el 2000 y el 2003, el número anual de personas en situación de desplazamiento forzado superó las 300.000 personas. (...) entre el 2003 y el 2012, un total de 2.729.153 de personas fueron desplazadas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013, pág. 71).

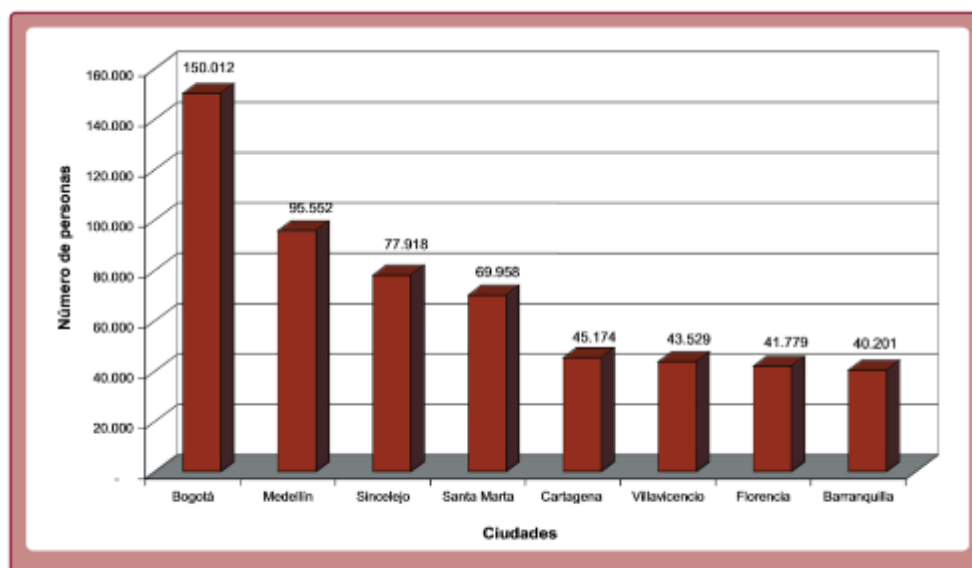
El 87% de la población desplazada de manera violenta es campesina, es decir todo su modo de vida era concebida en la ruralidad y ha tenido que renunciar a su trabajo y enfrentarse

¹² Ante las dificultades para registrarse, es posible encontrar un alto índice de personas que no figuran en el RUV, por lo cual se presume que estas cifras muestran un subregistro, de modo que el número de víctimas reales sea mayor.

a nuevas relaciones de violencia social y política, relaciones culturales, laborales, que en cuanto a su identidad:

Pudiera decirse que la identidad social del desplazado en el nuevo escenario es construida a partir de la pérdida. Él es de alguna manera un actor desposeído de su historia y carece por lo tanto de un campo de orientación para su acción... Durante varias décadas ha provocado una descampesinización del país, principalmente a partir de la frustración de sus proyectos de vida, la desestructuración generacional de sus modos de producción y prácticas tradicionales y ancestrales (Centro Nacional de Memoria, 2015, pág. 28).

La **Grafica 1**, a continuación, presenta el número de personas en el Registro único de población desplazada, la población llega a las ciudades con una sobresaliente actividad económica en el país; las ciudades que reciben más personas son Bogotá, Medellín, Santa Marta y Sincelejo, a febrero 2007 se evidencia la siguiente información:



Fuente: Acción Social, RUPD Febrero de 2007.

Grafica 1 Número de personas desplazadas registradas en el RUPD en ocho de las nueve ciudades más receptoras de Colombia

En el caso de la ciudad de Villavicencio las actividades económicas que mayor influencia tienen son la ganadería, comercio y agricultura.

La Gráfica 1 muestra que la población desplazada hasta febrero de 2007 a Villavicencio supera las **43.000** personas registradas. Por otro lado, según la Unidad de

Victimas en 2016 existían **384.833** víctimas registradas en el Meta y Llanos orientales¹³, mientras para la ciudad de Villavicencio se presentan cerca **112.204** víctimas registradas¹⁴. Dentro de las instituciones encargadas del seguimiento y fortalecimiento del bienestar de la población están los Comités Municipales de Atención Integral a Población Desplazada (CMAIPD). (Cruz Roja & Programa Mundial de Alimentos, 2007, pág. 22)

Según el reporte del Registro Nacional de Información en 2019 son registradas 8.443.654 víctimas a nivel nacional, mientras en el Meta y Llanos Orientales se registran un total **4.357** en el año 2018 y 211 víctimas en 2019 (RNI, 2019).

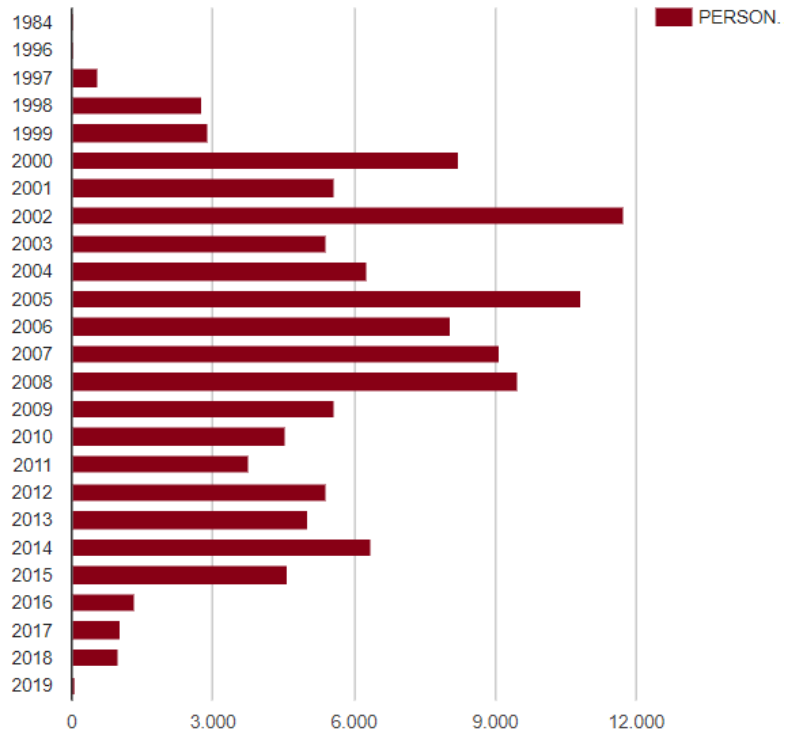
Las diferencias en las cifras muestran una realidad preocupante pues los datos varían dependiendo de los informes: ya sean los informes zonales, el RUV, el Registro Nacional de Información (RNI) como la Unidad de víctimas. Además existen aumentos de las cifras, es decir de **43.000** víctimas en 2007 se pasó a **112.204** en 2016, esta diferencia de **69.204 personas**, demuestra que el conflicto se agudizó en la región, pero además las cifras no nos explican cómo las personas sin acceso a la ciudad o a los medios tecnológicos básicos hicieron el registro, o quizás no lo hicieron. A continuación, la gráfica 2 muestra las cifras de desplazamiento en la capital del departamento del Meta a través de los años.

¹³ Ver: Informes regionales 2016, Meta y Llanos Orientales:
<https://www.unidadvictimas.gov.co/especiales/especial-rendicion-2016/docs/meta.pdf>

¹⁴ Ver: https://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Vigencia_ocurrencia?vvg=1.

VIGENCIA	PERSONAS
Antes de 1985	5
1996	16
1997	569
1998	2.757
1999	2.883
2000	8.226
2001	5.606
2002	11.738
2003	5.425
2004	6.274
2005	10.838
2006	8.052
2007	9.112
2008	9.483
2009	5.595
2010	4.539
2011	3.775
2012	5.432
2013	5.035
2014	6.351
2015	4.573
2016	1.344
2017	1.026
2018	1.010
2019	56

TERRITORIAL META Y LLANOS ORIENTALES - VILLAVICENCIO - Desplazamiento forzado



Gráfica 2 Desplazamiento en la ciudad de Villavicencio, RNI 2019

Según los informes, las familias reclamantes se abstienen de hacer los trámites necesarios para ser considerados en la recuperación de tierras; dentro de las causas están el desconocimiento de los trámites, el miedo, o incredulidad frente al proceso. Se muestra en la *Tabla 1*, que la ciudad de Villavicencio recibe mayores porcentajes de población que ha tenido que abandonar su tierra con un porcentaje del 65%, lo más grave es que de los hogares que abandonaron sus tierras, solamente el 50% las declaró frente a una entidad.

Una de las mayores dificultades en Villavicencio es la coordinación entre las diferentes instancias y comités, lo que causa “bajo conocimiento de las funciones y procedimientos que se deben seguir para la protección de tierras” (Cruz Roja & Programa Mundial de Alimentos, 2007, págs. 63-65)

Ciudad	Tierra	Vivienda	Muebles	Semo-vientes	Otro
Barranquilla	42%	70%	66%	70%	2%
Bogotá	49%	66%	83%	58%	65%
Cartagena	51%	75%	73%	67%	2%
Florencia	67%	75%	33%	49%	1%
Medellin	62%	85%	70%	50%	20%
Santa Marta	31%	55%	71%	60%	1%
Sincelejo	57%	73%	77%	56%	1%
Villavicencio	65%	73%	79%	53%	1%

Fuente: CICR-PMA, 2007

Tabla 1 Porcentaje de hogares desplazados que afirman haber abandonado activos, según el tipo de activo.

Habría que ver si esta decisión más que el desconocimiento tiene como causa el miedo, la corrupción y la inseguridad del proceso, como ha sido denunciado por comunidades en la restitución de tierras. En junio de 2016, por ejemplo, fue detenido el juez segundo especializado para la restitución de tierras en Villavicencio, Carlos Augusto Moreno Acevedo procesado por actos de corrupción administrativa (El Espectador, 2016).

3.1.2 Desplazamiento y crecimiento desordenado de las ciudades y la configuración de los barrios populares

En términos generales, en Colombia, los lugares a donde los desplazados de bajos recursos tienen la posibilidad de llegar, son casi siempre barrios informales, teniendo que adaptarse a nuevas relaciones de poder, trabajo y violencia. Es decir, la población despojada solo puede ingresar a los barrios que hacen parte de los llamados *cinturones de miseria o barrios subnormales*: “Sectores donde el mercado de tierras es aun de relativo fácil acceso,

gracias a la ausencia de controles estatales en uso y regulación, y a los bajos precios que comparativamente tienen con otros sectores” (Bello, 1999).

Estos barrios son expuestos a la violencia constante que implica luchar en la pobreza y el abandono estatal.¹⁵ Se considera una realidad en Latinoamérica, que se agudiza para el caso colombiano en medio de un conflicto armado social y las políticas neoliberales. Esta realidad social puede indicarnos que la mayoría de población de las ciudades más importantes no vive en las mejores condiciones de vida, “asistimos en todos los países de América Latina a dos fenómenos masivos y concomitantes: El desplazamiento de la población de las ciudades más importantes y el reagrupamiento de los habitantes más desfavorecidos de aquellos en lugares de habitación precarios (Rouqué, 2001, pág. 363). Esto sugiere que los pobres se ubican zonas marginadas sin infraestructura de servicios, es decir, aquella que no tiene acceso completo a las necesidades básicas (Gomez, pág. 9).

La población desterrada no llega toda a barrios con las mismas características, existen unos barrios en proceso de consolidación (organizaciones comunitarias reconocidas) y otros conocidos como nuevos barrios (vulnerables al desalojo) (Bello, 1999, pág. 456). Estas nuevas relaciones sociales semi-urbanas, se convierten en un inquietante problema de crecimiento segregado de las ciudades y de los conflictos por el espacio. Para Aprile-Gnisset, el desarrollo espontáneo e incontrolado fue derivando en la conformación de una ciudad segregada con dos sectores urbanos distintos: *un sector urbano* de tierras buenas con pendientes suaves, un *segundo sector urbano* se caracterizó por tener tierras mediocres, con pendientes altas y riesgo de derrumbe (citado en Sanchez, 2012, pag 41).

¹⁵ Esto no solo pasa en Colombia pues “existen los (...) los cinturones de miseria de las ciudades latinoamericanas Ranchitos de las alturas de Caracas, villas miseria de las periferias desheredadas de Buenos Aires, Cantegriles de Montevideo, callampas o poblaciones de Santiago de Chile, barriadas de Lima”. (Rouqué, 2001).

Para Sánchez (2012) la mayoría de estos nuevos asentamientos se construyeron “por medio del proceso de colonización popular urbana, autoconstruyeron ilegalmente sus viviendas después de haber accedido al suelo mediante ocupación deliberada, individual o colectiva, de predios ajenos, particulares o públicos, o bien mediante la compra de lotes a un urbanizador pirata” (pág. 42).

Alfonso Torres utiliza el concepto de *luchas barriales* para denominar los mecanismos, permanentes o coyunturales, espontáneos u organizados, individuales o colectivos, asumidos por los habitantes de los asentamientos populares para solucionar problemas cuyo origen está en las contradicciones asociadas a la organización colectiva del modo de vida (2013, pág. 20). El acceso al suelo urbano se ha dado a través de vías legales como el mercado comercial privado y estatal¹⁶ e ilegales como el mercado pirata¹⁷ “Existen también los denominados barrios de invasión que lo constituyen grupos de familias que ocupan un terreno privado o del Estado, sin ninguna mediación legal” (Torres, pág. 42). La cuestión de la vivienda, descartando la producción capitalista privada y la desvalorizada del Estado, distingue los barrios de invasión, donde la autoconstrucción depende del nivel de ingresos y tiene en cuenta la mano de obra familiar y los lazos de vecindad (2013, pág. 49). Los asentamientos urbanos populares son iniciativas propias de los pobladores por construir mejores condiciones.

A continuación, se brinda una breve descripción histórica de la situación específica de los llanos orientales y el departamento del Meta con respecto a la relación entre el desplazamiento, la violencia y la organización de barrios populares, con lo cual se puede entender la particularidad del barrio La Nohora.

¹⁶ En 1974 el Instituto de Crédito Territorial y la Caja de Vivienda Popular cubrieron solo el 10,7% del mercado del suelo, y aportaron poco a las necesidades populares en el caso de Bogotá, menciona Alfonso Torres. (La ciudad en la Sombra, 2013)

¹⁷ Los “barrios clandestinos” menciona Alfonso Torres proporcionaron en Bogotá el 70% de vivienda a los sectores populares a fines del frente Nacional. Allí predominó el mercado clandestino y no los barrios de invasión. (La ciudad en la Sombra, 2013)

3.1.3 La violencia política en el Meta, paramilitarismo y desplazamiento.

La continuidad del conflicto, el control social y amenaza a causa del paramilitarismo tras el proceso de desmovilización (2003-2006) hace del desarraigo un hecho efectivo de criminalidad física e incluso administrativa. El solo hecho de reconocerse *desplazado* implicaría una revictimización en la ciudad, amenazas o un nuevo desplazamiento intraurbano: “Las comunidades de Villavicencio consideran que lo que ha ocurrido en el Meta y su ciudad es una transformación del paramilitarismo y no un proceso efectivo de desmovilización” (Barraza & Caicedo, 2007).

Como antecedente del actual conflicto político, la fuerza pública, paramilitares, narcotráfico y guerrilla se transforman a partir de 1985, tras la creciente popularidad y éxito electoral de la Unión Patriótica, quien en 1988 logra ganar curules en la Cámara de representantes por el Meta, Senado y las alcaldías de los municipios de El Castillo, Mesetas, Vistahermosa y Lejanías. También, para esa época se conformaron alianzas entre el narcotráfico y los sectores del Ejército que se encargaron de destrozarse las relaciones entre la guerrilla y los colonos, apuntando a la UP como enemigo (Nieto, pág. 146).

Las élites regionales, locales y nacionales se preocupan por el crecimiento de un tercer movimiento político diferente a los partidos tradicionales, viéndola como una amenaza a la recomposición agraria. Se había señalado la existencia de una alianza estratégica de la clase terrateniente tradicional con los narcotraficantes/terratenedores para fines de vigilancia y seguridad, “estos terratenientes a su vez conforman élites políticas locales, basadas bajo la racionalidad de **estructura de hacienda poder político**, es decir poder conferido por la tenencia de la tierra” (Comite Cívico, pág. 28). El asesinato de los militantes de la Unión Patriótica constituye un caso de genocidio contra civiles de distintos sectores sociales que proponían una salida y participación política frente al conflicto y la defensa democrática de la población y su derecho a la tierra.

La violencia política en el Meta, específicamente en la zona de los ríos Ariari y Guayabero, un viejo corredor de disputas bipartidistas de la década de 1950, fue objetivo militar de la ofensiva contra la población que en ese momento (1962-1966), se llamó Latin American Security Operation (Plan LASO), con el cual se atacaron incluso, con armas biológicas, a comunidades campesinas con gran tradición de lucha agraria, que se habían situado, para el caso del Meta, en las zonas del Guayabero y Pato, denominadas *Repúblicas Independientes* siendo cercadas económica y militarmente, estigmatizadas y atacadas. Se distinguen por lo menos 11 colonizaciones distintas durante el siglo XX, que detonaron distintos conflictos y tendencias ideológico-políticas en la historia de la región, su tradición en la lucha agraria, la persecución política y contrainsurgencia estatal-paramilitar (Proyecto Colombia Nunca Más, 2000, pág. 125).

A continuación, se hace una mirada general de los distintos actores y se establecen ciertas relaciones que pueden permitirnos comprender cómo se han dado algunas particularidades del conflicto armado a nivel regional.

1.3.1 Narcotraficantes y clase política regional En el mundo se estaba generando a mediados del siglo XX el surgimiento de nuevas mafias que se estarían consolidando con la rentabilidad de narcóticos pues la mafia surgida como capitalismo improductivo (parasito entre la propiedad y el trabajo) bien pronto se transformó, especialmente con la droga, en un capitalismo productivo “ilegal” que dejaba mayores márgenes de ganancia (Betancur, 1994).

Los narcotraficantes tienen mayor influencia en el departamento del Meta con el *boom* de la marihuana en Guayabero en las décadas de 1970 - 1980 y la introducción de la coca, auge que continuaría hasta 1995. Este nuevo actor busca legitimarse frente a la clase terrateniente tradicional, mientras la clase política tradicional que en un principio rechaza la llegada de narcotraficantes, frente a la presión guerrillera, finalmente consolida alianzas. (Betancur, 1994).

Para Betancur una de las explicaciones que da cuenta del conflicto armado en ese momento, 1970-1980, es decir del enfrentamiento entre narcotraficantes y guerrilla, es la violencia sistemática producto de la transformación de los narcotraficantes en terratenientes a raíz del dinero ilícito o blanqueamiento de dinero, a través de la compra de tierras y la acumulación de grandes extensiones. Esto puede considerarse una **contrarreforma agraria**¹⁸ consolidada sobre todo en municipios como Villavicencio, San Martín, Granada y Puerto López. Es importante destacar diferencias regionales en el Meta derivadas del tipo de propiedad y tradiciones políticas.

Estos ejércitos que cuidaban las grandes extensiones de tierra y que prestaban vigilancia y seguridad hasta 1985, asumen un rol distinto constituyéndose en una herramienta de coacción y/o fuerza paralela al Estado o sustitutiva del mismo. El Comité cívico de Derechos Humanos del Meta menciona que fue necesaria una decisión del ejército regular para instrumentalizarlos contra la guerrilla a partir de los acuerdos de Paz de la Uribe en 1984, entre Gobierno y las FARC, que permitió el surgimiento de la UP (1997, pág. 26). La conformación de estos grupos armados supuestamente como reacción a las guerrillas, en gran medida buscó conservar proyectos económicos-empresariales y configuraron ejércitos privados con algunos representantes de la **economía esmeraldera** como Víctor Carranza, Gonzalo Rodríguez Gacha y Víctor Feliciano.

1.3.2 Paramilitarismo y Estado. Son varios los estudios del tema, entre ellos mencionamos los informes periódicos del Centro Nacional de Memoria Histórica: *Justicia y Paz: ¿Verdad judicial o verdad histórica?* (2012), *Pueblos Arrasados: El Castillo*

¹⁸ En su trabajo sobre los 5 focos de la mafia en Colombia, Darío Betancur identifica a Gacha como un mafioso social, como un hombre especializado en la compra de tierras generando una especie de **narco-contrarreforma agraria**.

*Meta*¹⁹(2015), *Tierras y Territorios en las versiones de los paramilitares* (2012). Otras investigaciones se han inclinado a estudiar la financiación de una economía de guerra (Gallego, 2005), las denominaciones que se les ha dado como “señores de la mafia” en las dinámicas urbanas (Duncan, 2005) y sus genealogías como es el caso de *Y refundaron la patria...* (2010), realizado por un equipo de investigación dirigido por Claudia López quienes identifican sus generaciones y etapas, desde la conformación legal de autodefensas locales, posteriormente como grupos paramilitares de carácter regional y finalmente el narco paramilitarismo como proyecto nacional adoptando la categoría explicativa del proceso de cooptación del Estado.²⁰

Raúl Zelik (2015) en su trabajo *Paramilitarismo, Violencia y transformación social, política y económica en Colombia*, ha estudiado las relaciones que existen entre Estado y paramilitarismo, desde 4 lecturas críticas diferentes de paramilitarismo: la primera en donde los paramilitares son un instrumento estatal de contrainsurgencia; segundo donde el paramilitarismo obedece a alianzas regionales y dinámicas de fragmentación; tercero, el paramilitarismo que se independiza del Estado y las Fuerzas Militares y, en cuarto lugar, entendiendo el paramilitarismo desde la lógica económica del narcotráfico²¹. Para Zelik el neoparamilitarismo guarda una relación de continuidad con las AUC, “mientras en los años

¹⁹ Según este informe, algunos municipios y veredas del Castillo y la región del Ariari, sufrieron un proceso de vaciamiento y arrasamiento social. Y constituye un claro ejemplo de la persecución política y la violencia política.

²⁰ En esta investigación se muestra el surgimiento de autodefensas en la década del 60 que tenía fuertes vínculos con la fuerza pública, caracterizadas no solo por su legalidad en el marco del decreto 3398 de 1965, sino por su prolongación hasta los ochentas. Los setentas marcaron una temporalidad en la que irrumpe el narcotráfico, la proliferación de grupos de seguridad privada y -la guerra sucia adelantada en complicidad con agentes estatales-, una tercera etapa; que se desarrolla en los años noventa y que demuestra que los grupos paramilitares actuaron legalizados como Convivir y a partir de 1997 cuando fueron ilegalizadas operaron como bloques regionales y se denominaron AUC, donde se hace una captura y reconfiguración cooptada del Estado, mientras la última fase corresponde con la desmovilización pactada y regulada por la ley de Justicia y Paz, su fragmentación y surgimiento de grupos donde tuvieron un proceso de fortalecimiento.

²¹ El surgimiento del paramilitarismo en cuanto a la reorientación estratégica militar que desde 1960, se alineaba con el diseño de programas de contrainsurgencia y guerra moderna, diseñados no sólo por la influencia norteamericana sino francesa, por ejemplo el “El manual de contraguerrilla del ejército colombiano, que data de 1963 es una traducción del libro *La guerra moderna* (1961) redactado por el oficial Roger Trinquier” (Zelik, pág. 82).

ochenta y noventa el paramilitarismo fue usado como instrumento para enfrentar la crisis del Estado y garantizarle algo de cohesión, el neo paramilitarismo de hoy más bien parece ser expresión del fraccionamiento estatal” (pág. 380). El autor no utiliza la denominación de bandas criminales pues considera que no están desarticuladas de unos objetivos similares a los de décadas anteriores.

En los llanos Orientales como antecedentes de violación a derechos humanos por parte del ejército durante el periodo del Frente Nacional (1958-1974), se reestructuran las fuerzas militares en la región de Llanos Orientales, la VII Brigada comanda ya las operaciones militares de la zona y su unidad más activa sigue siendo el Batallón 21 Vargas. A comienzos de los años 70 el Ejército acometió una operación genocida contra los indios Guahibos de la zona de Planas, jurisdicción del municipio de Puerto Gaitán, en alianza con los colonos ricos de la zona. Además, en 1982, según el juzgado 17 de la Instrucción criminal de Villavicencio, se llega a la conclusión que a través del Grupo de Caballería "Guías del Casanare" con sede en Yopal y de la Base Militar de Arauca, la Brigada VII montó su propia estructura paramilitar “Muerte A Secuestradores” más conocida por la sigla de MAS en 1982 (Proyecto Colombia Nunca Más, 2000). Según el informe *Colombia Nunca Más* zona séptima, la característica fundamental del paramilitarismo en los llanos es su carácter de doble soporte en el narcotráfico y las fuerzas armadas.

Se consolidaron diferentes grupos paramilitares en los llanos orientales como las denominadas “autodefensas campesinas del Meta y Vichada (ACVM), se financiaron de recursos públicos, dinero de las regalías petroleras y de pagos de empresas de palma en Concordia, y haciendas ganaderas. Los surgimientos de estos grupos privados en los llanos tienen relación con las mafias esmeralderas de Boyacá y luego en la renta de la coca, donde la clase política y económica surge con la ilegalidad” (Claudia Lopez (Ed), 2010).

1.3.3 Presencia de guerrillas. Esta presencia en la región tiene su origen en la época de la violencia en la década de 1950 tanto de las guerrillas liberales como comunistas, se utiliza como excusa para *justificar* la fuerte concentración militar y el tratamiento de orden público a la protesta social. La guerrilla también es un actor que tiene que ver con la aguda violencia y es responsable de hechos que constituyen violaciones al Derecho Internacional Humanitario. (Comite Cívico, 1997, pág. 42)

En la década de 1990 las FARC²², se expandieron hacia el oriente y sur del país, hacia el Vichada y Caquetá, alcanzaron un gran despliegue militar con *la zona de distensión* en los diálogos de 1998. Con la entrada en vigencia del Plan Colombia en 2002 y del Plan Consolidación en 2005, el ejército obliga el repliegue de las guerrillas hacia zonas estratégicas del Meta como la Macarena, Uribe y Vista Hermosa (Rodríguez L. L., pág. 194).

1.3.4 Persecución política Como antecedente político del *conflicto armado*, en 1940 y 1950 la región llanera recibió población de Boyacá, Cundinamarca y Huila producto de la ola de violencia y de las “oportunidades” de trabajo por la explotación cauchera y quinera. El Alto Ariari²³ recibió un nivel de población emigrante conservadora, en municipios como Cubarral y el Dorado no toda la subregión tuvo las mismas transformaciones, El Castillo (y su corregimiento Medellín del Ariari)²⁴ y recibieron población de tradición comunista y liberal. Los pobladores que por violencia política arribaron al Meta, lo hicieron como producto de las

²² Durante el periodo de 1985-1990, las FARC, tuvieron un cambio considerable, con la pérdida de las posibilidades de convertirse en movimiento político aumenta la capacidad y ofensiva militares.

²³ La subregión del Ariari del departamento del Meta incorpora tres zonas. La zona del Alto Ariari con una colonización estabilizada está compuesta por El Castillo, El Dorado, Cubarral, San Martín y Lejanías. La segunda zona conocida como el Medio Ariari que vincula a los municipios de Fuente de Oro, San Juan de Arama y Granada siendo la segunda ciudad del Meta y núcleo que polariza su desarrollo y las áreas extensas hacia San José del Guaviare. Finalmente, la zona del Bajo Ariari, compuesta por los municipios de Puerto Concordia, Mapiripan, Puerto Rico y Puerto Lleras esta zona registra problemas similares como voluntades asociativas manifiestas en una ubicación apta para el desarrollo primario de la economía. (CDIM, 2009)

²⁴ Ver el texto: Centro Nacional de Memoria Histórica. Pueblos arrasados. Memorias del desplazamiento forzado en El Castillo (Meta). Bogotá, CNMH - UARIV, 2015.

columnas de marcha a causa de la ilegalización jurídica del Partido Comunista y la persecución a grupos de tradición de lucha agraria que llegaban desde el Sumapaz y Villarrica. Sin embargo, entre 1958 y 1959 pobladores conservadores que se denominaban de tradición anticomunista no querían su avance en el Alto Ariari. Es decir, la persecución política, estigmatización y violencia de la población que disintió de las propuestas del gobierno central, ha sido una constante en el territorio (Nieto, 2012). Cabe resaltar que esta no fue la única forma de poblamiento del departamento.

1.3.5 Defensa de los derechos humanos

En el Meta, la defensa por los derechos humanos ha sido muy importante como consecuencia a una continuidad histórica de violación de los derechos, aunque de muchas luchas tomamos en cuenta solo el caso del 15 de marzo de 1995 donde se organizan distintos sectores defensores de derechos humanos para analizar la situación del Comité Cívico de Derechos Humanos del Meta, el cual fue objeto de represión estatal/paraestatal, hasta ser exterminado frente a los múltiples asesinatos, amenazas y persecuciones. Luego el 25 de marzo del mismo año se acuerda el cierre temporal del Comité. Posteriormente se crea La Comisión de Diagnóstico y seguimiento que investiga los factores de violencia e impunidad integrada por distintos organismos del gobierno.

Sin embargo, según la Comisión, mientras el gobierno presentaba ante la comunidad internacional a la comisión del Meta como expresión de su “compromiso” en favor de la vigencia de los derechos humanos y como una solución a la aterradora situación del Meta, le negaba internamente todo respaldo a la Comisión para que pudiera cumplir sus objetivos, lo que llevo a que esta no pudiera continuar. Pues el gobierno había hecho de ella, una cortina de humo, a pesar de los compromisos formales del Estado, se había acelerado el proceso de exterminio del Comité.

Como ejemplo de la violación a los derechos humanos se tiene presente lo que ocurrió el 13 de octubre de 1996 cuando fue asesinado el Abogado Josué Giraldo Cardona.²⁵ Sobre su asesinato, es de destacar que la culpabilidad del Estado fue reconocida en 2014, por parte del Consejo de Estado que condenó al Ministerio de Defensa y a la Unidad Nacional de Protección a reconocer una indemnización y reparación (Semana, 2014). A lo anterior se suman las denuncias del Sindicato de Trabajadores Agrícolas Independientes del Meta (Sintragrim), respecto a cómo muchas comunidades campesinas han padecido y denunciado las políticas de persecución por parte de fuerzas paramilitares, como el desplazamiento forzado y el asesinato de líderes sociales y dirigentes sindicales de la Unión Patriótica (Sintragrim, 2009).

1.3.6 Genocidio de las comunidades indígenas

En 1966, Rafael Jaramillo Ulloa impulsa la Cooperativa Integral Agropecuaria, que logra mitigar el abandono y exterminio, al que han sido sometidas las poblaciones originarias en los llanos, no solo con la pérdida de las tierras por el proyecto Meta I del Incora en 1964, sino de las naturalizadas Guahibíadas. Estas fueron perpetuadas por colonos y fuerzas militares agudizando el histórico arrinconamiento de las comunidades de zona de frontera. Este proceso de desarrollo de trabajo cooperativo que incluye un fondo común se vino abajo a causa del sabotaje de los terratenientes y autoridades regionales.

²⁵ Sobre la personalidad de Josué se pueden leer algunas de sus palabras sobre su labor “Por amor tenemos que transformar nuestra sensibilidad en actos por la justicia, Es triste que nuestro amor haya estado ligado a la contraposición del odio que ocasiona la muerte. El verdugo odia y los defensores de derechos humanos amamos... Cuando hay tempestades desoladoras, vientos huracanados, uno sabe bien que en algún lugar del cielo el sol sigue estando presente. Lo mismo pasa con las semillas del arroz: cuando la maticas está por nacer, uno escucha cuando la semilla totea; uno no lo ve, pero se siente como germina el alimento. Después de las tormentas, el cielo estará despejado, uno sabe que la luz llegará. Después de que la semilla del arroz revienta, uno sabe que habrá cosecha, que habrá comida... También se crearán de nuevo las condiciones para unas negociaciones de paz con el movimiento insurgente. Se debocará el camino de la lucha política abierta y democrática. No sé si estaremos vivos, pero la democracia habrá de ganarle espacios al terrorismo de Estado (...) Tengo un impacto en mi corazón humano y geográfico, del llano, de tal magnitud que me impide pensar en abandonar el Meta.” *Josué Giraldo Cardona* (Comite Cívico, 1997).

En 1970 el ejército, la policía y el DAS rural torturaron a Gregorio Trejos, Rafael Chipiaje, Julio Blandoño, Manuel Trejos, Luis Arteaga y José Linariana, Carlos Sossa Quintero; asesinaron, violaron, encarcelaron a otras personas más por acusarlas de un supuesto levantamiento armado indígena en Planas, Meta. (Proyecto Colombia Nunca Más, 2000) Un claro caso de los antecedentes del terrorismo de Estado y violencia política en el departamento. Hoy continúa las afectaciones del conflicto armado interno sobre la población indígena. El desplazamiento forzado, asesinato y el robo de tierras de comunidades indígenas continúa siendo una realidad histórica viva²⁶.

Estas relaciones y descripción del conflicto a partir de la revisión de algunos autores, da cuenta de la historicidad de un conflicto social armado que no es reciente, un conflicto político y económico que se caracteriza por que sus causas están relacionadas con el problema agrario, viejos sentimientos de rivalidad política partidista, intereses económicos regionales y extranjeros que ven, tanto en el despojo como en el narcotráfico, formas de enriquecimiento a través de la estigmatización de la población. El desplazamiento forzado y el destierro de gran parte de la población a ciudades como Villavicencio son consecuencia de la ausencia de una solución a las contradicciones en un Estado que privilegia el aumento de ganancias de unos pocos, sin importar el abandono de las formas tradicionales de vida y el despojo de las mayorías a través de medios ilegítimos como el paramilitarismo.

²⁶ Dentro de los diferentes resguardos se mencionan distintas etnias según la información dada por el Departamento a la Secretaría Social y de Participación, respecto a la existencia de 13.760 habitantes indígenas, distribuidos en 20 resguardos, 3 cabildos y 7 asentamientos, por un lado, de las etnias Sikuani, Páez, Achaguas, Piapoco, Guayaberos, Salivas, Guananos, habitantes tradicionales de la región y por el otro, Embera Katio, Embera Chami, Huitoto, Inga, Páez, entre otros que se han sido desplazados forzosamente de sus lugares de origen y han llegado al Departamento (Pág. 12). Consultar tabla de poblaciones páginas 12 y 13 del documento Cartografía Social del Departamento del Meta (Gobernación, 2010, pág. 114).

3.1.4 La Nohora

Una vez ubicado el problema del conflicto regional, en la ciudad de Villavicencio, se tiene en cuenta que la ciudad tiene una extensión aproximada de 1300 km cuadrados, de las cuales 52 km cuadrados, corresponden a la zona urbana y 1248 km cuadrados al sector rural. La zona urbana se encuentra dividida en 234 barrios, sectorizados en 8 comunas y la zona rural está dividida en 7 corregimientos que comprenden 60 veredas. (Gomez P. S., pág. 10) Uno de esos barrios es La Nohora, el cual se ubica a las afueras, en el kilómetro 11 vía Acacias.

El 43 % del área urbanizada son asentamientos ‘subnormales’ que han hecho que la ciudad crezca aceleradamente, hasta el punto actual en que alrededor de 100 barrios se encuentran en condiciones de marginalidad, sitios de mayor recepción de población despojada y empobrecida que dan origen a los cinturones de miseria. Dentro de dichos barrios se destacan como los de mayor receptividad de población: Malvinas, La Nohora, El delirio, Las delicias, La reliquia, Nueva Colombia I y II, Nuevo amanecer y el Topacio.

Para el caso de La Nohora, los procesos de poblamiento iniciaron en 1999²⁷, año en que con ayuda de la Pastoral social de Villavicencio llegaron 36 familias desplazadas del conflicto armado; el 28 de noviembre de ese año ‘invadieron’ un terreno montañoso, eran familias que venían de Mapiripán, sobrevivientes de las masacres que hicieron las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) con apoyo del ejército, en 1997 y 1998 (Marulanda, 2012).²⁸

²⁷ Ver el artículo digital de María Castillo *Escuela de formación en derechos humanos: una apuesta por la participación*, 2018. Donde se hace una descripción de la fundación del barrio La Nohora a través del documento *Escuela de formación en derechos humanos: una apuesta por la participación*.

²⁸ La masacre de Mapiripán, considerada el primer caso de condena contra el terrorismo de Estado. Mapiripán fue injustamente elegido a causa de su estratégica salida al río Guaviare y al Orinoco, importante para el negocio de la coca para la guerrilla; razón que resultó en un crimen terrorífico, en julio de 1997, 360 paramilitares y 160 miembros de las fuerzas armadas participaron (Corporación Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”, 2007, pág. 430) en la masacre, asesinando a más de 50 campesinos entre el 15 y 20 de julio de 1997.

Las tierras abandonadas, según la Comisión Intecleresial de justicia y Paz, ahora están en poder del proyecto Macondo en Mapiripán, en el cual la compañía Poligrow Ítalo-española con sede en Madrid desarrolla un proyecto agroindustrial de Palma en una hacienda de más de 5.000 hectáreas, además de las irregularidades y problemas de adjudicación de tierras. Donde los grupos paramilitares aún tienen

El presente trabajo hace referencia al proceso de poblamiento más reciente y algunas formas de organización social alrededor de reconstruir comunitariamente la parte más reciente del asentamiento: el sector 7, lo que indicaría unas etapas de poblamiento. Esto lo podemos



Fotografía 1 Los hogares en el sector 7.

evidenciar, al ver la existencia de distintos sectores (enumerados del 1 al 7) que referencian el barrio en distintos periodos de organización y poblamiento. El sector siete, es el más reciente, el cual está ubicado en la parte más alta y que a diferencia de la parte plana del asentamiento, carece en gran parte de servicios como acueducto y el gas; tiene uso compartido del servicio de luz y alcantarillado. Carece de estructuras seguras y estables de vivienda, sus casas en la mayoría de los casos son de lata, costal y palos de madera como pilares o cimientos en tierra. (Diario de campo, 16 de Julio 2015) (ver Fotografía 1).

control, en 2008, se “apunta al representante legal de Poligrow en Colombia, el italiano Carlo Vigna Taglianti: “a través de tres declaraciones cotejadas se puede conocer que Carlo Vigna estableció contacto con grupos paramilitares” (Bottazzi, 2015)

1.4.1 Memorias barriales

Con el fin conocer algunas memorias de la consolidación del asentamiento más reciente en La Nohora y algunas experiencias sobre la vida cotidiana, a continuación, tenemos presente los testimonios de 4 personas (ver anexos 1), que nos permitieron conocer una parte de sus vivencias en 2015, nos referimos a las señoras *Julia*, *Eliza* y *María* y al señor *Germán*²⁹.

Los inicios de este sector se remontan a la lucha de varias personas por tomar y fundar un lugar económico para vivir, para la señora *Julia* (2015) el sector se funda en 2008, siendo ella una de las primeras en establecerse en la parte alta. Explica que su mayor interés era tomar en arriendo económico esos predios, luego hubo oportunidad de tomar lotes y ser propietario:

Nosotros mismos organizamos los lotes, aquí el que se metió, cogió y cogió, nosotros no teníamos problemas o peleas entre nosotros, la pelea era con la policía, que nos venía a sacar, a tumbar los ranchos, quemar los plásticos, las lonas, pero nosotros volvíamos y nos metíamos. Y no volvieron más...Nosotros luchábamos porque nos dejaran aquí, porque no teníamos con que pagar arriendo que había mucha gente pobre, porque esos que están haciendo casa de material es por que compraron, la gente de miedo pues fue vendiendo los lotes porque decían que nos iban a sacar. Estamos luchando, pero ahí vamos. (Julia, 2015).

La señora *María* también concuerda en que el objetivo principal por el cual llega al barrio es la posibilidad de encontrar terrenos económicos:

Bueno, yo llegué aquí hace cuatro años, a finales de abril y principios de mayo [en 2011]. Yo llegué acá pues por el motivo de que duré en Bogotá mucho tiempo pagando arriendo, y ya me hice mi propio lote, construí mi casita, ese fue el motivo: dejar de pagar arriendo. (María, 2015).

Por otro lado, las personas que inicialmente habían peleado por tener un lugar donde vivir, parece que se han marchado, los primeros pobladores han tratado de vender y buscar mejores condiciones de vida.

De los primeros que nos metimos aquí ya no queda casi gente, se fueron... Hay varios desplazados, pero la gente trato de comprar barato. [al referirse a Puerto Rico, Meta dice] Allá mataban gente como un hijuemadre, paramilitar, guerrilla, ejercito, de todo. En enero de 2005 llegamos a Bogotá. Una vez nos tocó meternos por debajo de los colchones con los niños, nos pasaban por encima las balas, esos encontrones. La guerra

²⁹ Por petición de los entrevistados hemos decido cambiar su nombre con el fin de respetar su privacidad, tampoco se modificaron las expresiones orales.

nos la aguantábamos porque ¿qué más hacíamos? Unos encontraron tan hijuemadres ahí en la lomita uno los veía subir y bajar, pues nos dio miedo nos tocó venirnos... [Acerca de los hijos dice]Ellos vivieron eso con nosotros, llevamos más de 50 años en guerra, a mi papa lo mataron cuando yo tenía 8 años él era liberal, yo era de Yacopí, eso fue en lo de abril del 48 (German, 2015).

En este contexto de violencia regional, los niños y niñas del barrio tuvieron que vivir muchas experiencias traumáticas, obligados a adaptarse a un nuevo escenario escolar y comunitario. Hace algunos años los maestros tuvieron que asumir los retos educativos que esto implicaba, en 2006, una de las profesoras de ese momento explicaba las vivencias de los niños y el rol que asumía el docente a través de los testimonios de la guerra, contada por quienes la vivieron:

Comenzamos las matrículas, gracias a dios nos fue bien, porque había más de 600 muchachos, había las dos jornadas: tarde y mañana. Llegue aquí a La Nohora más o menos en 2006. (...) Aquí llegaban familias; reinsertados, desplazados por la violencia de toda clase como se dice; guerrilleros, los documentos que me traían de la alcaldía se daba cuenta uno que venían reinsertados. Entonces guerrilleros, paramilitares huyendo de lo mismo que ellos habían formado en el campo sacando la gente y ellos huyendo también de eso (...) ¿Usted cree que estos niños van a vivir bien?, obvio no van a vivir bien, van a vivir en una zozobra, y con esa violencia. “Es que me mataron a mi hermano” ... aquí había un niño que le mataron a su hermanita de 15 años, frente a la mamá, el papá y a él, y él decía que eso no se quedaba así. Si, había sentimientos de venganza. Hace más o menos 8 años, cuando estuvo la guerra total, no todos eran de los llanos, había gente que venía del Amazonas, Quindío, Armenia, de Medellín; de las comunas, huyendo también. Y como era una zona de invasión la gente llegaba y armaba su vivienda (Eliza, 2015).

En cuanto a las problemáticas actuales del barrio, la comunidad ha tenido que organizarse para exigir que se respeten sus derechos. La primera de ellas es el trato con el que se refieren a ellos (los habitantes) desde lo administrativo al denominarles un barrio *subnormal*, la segunda, la recolección del agua, la organización de la luz y el pago colectivo de la misma. Por lo tanto, se buscan procesos de organización para luchar colectivamente por los derechos fundamentales. Las personas se organizan según María, líder comunitaria, como una manera de colaborar entre todos:

Pues como para que haya un orden ¿no?, todo este bien organizado, como ese apoyo comunitario. Todos, los que por ejemplo no podían colaborar o participar ellos daban plata a cambio de eso, y esa plata era para comprar más redes, o para poder conseguir más postes, cosas así. Está el proyecto de formar la “asociación de vecinos”, que tiene

que ver con que obtengamos el numero de una resolución, no entiendo todavía muy bien, porque hasta ahora estoy empezando a aprender sobre eso. En cuanto a los niños se ven cositas. Mamás que no están pendientes de sus hijas, o de pronto no pendientes, no, sino están trabajando y ellos se quedan solos; en el caso mío yo nunca había vivido en un barrio como le dicen las entidades como la Emsa, [empresa de energía] Bioagrícola de la basura, o la alcaldía, barrio subnormal. A mí no me gusta esa palabra, se siente uno como si no fuera nadie, esa primera palabra yo la escuche cuando se iba a meter aquí Bioagrícola con los *containers* de la basura, como estos quedan enfrente de la avenida principal [la carretera vía a Acacias], decían que eso se veían mal a los turistas, y querían subir la basura aquí. Entonces esa fue la primera palabra que yo escuche. Que tristeza que nos llamen así, que somos subnormales que vivimos en un barrio subnormal. (María, 2015).

Los relatos anteriores expresan algunas realidades que existen en la comunidad con respecto a las vivencias y experiencias que ha vivido o viven los pobladores. Aspectos muy importantes para evidenciar la fortaleza que tienen las familias para construir y mantener su barrio.

1.4.2 Población que llega a La Nohora

Existe actualmente una particularidad en barrios como La Nohora, pues hay poseedores de viviendas que provienen de situaciones económicas tan difíciles que encuentran un lugar económico para vivir. Existen además pobladores con dinero suficiente para vivir en otros lugares, y se quedan a residir en estos barrios por que encuentran una propiedad económica para comprar.

Una persona en desplazamiento tiene mucha más necesidad que una que no está en desplazamiento, que está más ubicada. La persona que llega desplazada llega a acomodarse y la persona que no está en desplazamiento ya sabe cómo es el rol. Por ejemplo, las que llegan de otras partes no saben cómo son las cosas aquí, se les hacen más pesadas, les toca sufrir más y es por eso que están más expuestas a muchas cosas (como las) violaciones...la ignorancia de trabajos nocturnos y la necesidad simplemente de la plata, de poder subsistir. (Fundacion Antonio Restrepo Barco, 2003, pág. 104).

Las condiciones de vida en La Nohora son los precarios servicios de acueducto, deficiente electricidad, salud, alimentación de sus habitantes estabilidad laboral y educación. Lo que se evidencia es que se les niegan los derechos sociales a las familias. El asentamiento,

específicamente el sector más reciente de La Nohora es considerado como un lugar con las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).³⁰

Según la Ley 387 de 1997, La persona desplazada por estas circunstancias tiene derecho a ser registrada en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD) a cargo de Acción Social y a recibir la atención estipulada en la Ley hasta el restablecimiento de su derecho (Cruz Roja & Programa Mundial de Alimentos, 2007).

Las personas son consideradas víctimas del conflicto, en distintos casos, aunque no hayan sido amenazadas directamente, porque sintieron miedo por lo que estaba ocurriendo, reclutamiento de un miembro del hogar por parte de un grupo armado organizado, víctimas de amenazas directas, algún miembro de la familia fue asesinado, secuestrado o desaparecido, otro con relación al conflicto (como, por ejemplo, minas antipersonales) (Cruz Roja & Programa Mundial de Alimentos, 2007, pág. 8).

Otra característica importante a la hora de conocer la población del barrio es su mayoritaria procedencia rural. Según un estudio realizado con jóvenes en asentamientos como La Nohora y la Cuncia, de 153 encuestados, el 48% de la población entre los 15 y 19 años proviene de una zona rural y el 32% es proveniente de zonas urbanas, es decir en su mayoría llegan de otro barrio de la ciudad de Villavicencio. Finalmente, todos comparten condiciones de pobreza en un contexto urbano-marginal (Fundacion Antonio Restrepo Barco, 2003). La migración no solo es un cambio de residencia, además es una “alteración que involucra bienes materiales y simbólicos, personas y entornos, lo que hace un fenómeno complejo, en el que las redes sociales, los grupos familiares y las trayectorias vitales de los individuos se entrelazan

³⁰ 1. Vivienda inadecuada: Con piso de tierra o material precario en las paredes. 2. Vivienda sin servicios: Hogar sin agua por acueducto o en áreas urbanas, sin conexión a alcantarillado o pozo séptico. 3. Hacinamiento crítico: Número de personas por cuarto superior a tres. 4. Inasistencia escolar: Hogar con niños o niñas de 7 a 11 años que no asisten a la escuela. 5. Alta dependencia económica: Hogar con más de tres personas por miembro ocupado y cuyo jefe tenga, como máximo, tres años de educación primaria aprobados. (DNP, 2006)

con un conjunto de agentes que inciden para que esta se dé o no con unas características particulares, presentes según cada caso y contexto” (Ghiso, 2009, pág. 35).

Por otro lado, en el barrio La Nohora, existen tensiones entre los tipos de población, especialmente con la cuestión del desalojo. Según el gobierno las familias viven en una reserva natural importante, entonces algunos pobladores afirman que los más afectados son las personas que tienen un hogar reciente. En abril de 2016, frente al derecho que tienen los niños a la educación, un fallo judicial busca favorecer a 400 niños de La Nohora obligando a abrir cupos en el Colegio Benposta Nación de Muchachos regional Meta, que queda frente al asentamiento. Esto se logró, luego que los padres y madres de familia pusieran una tutela reclamando que existieran facilidades para el ingreso escolar. Si bien no hay una propuesta para la construcción de una nueva institución, esto demuestra una de las mayores dificultades en el contexto visitado, “Cerca de 800 estudiantes viven en el asentamiento La Nohora, de los cuales 180 asisten a clases en la vereda Las Mercedes y en el Colegio Simón Bolívar de la vereda La Cuncia” (Decibeles, 2016). Hay que agregar que el abandono escolar y los problemas de alfabetización son altos según lo mencionan los residentes.

1.4.3 Procesos de ocupación de suelos y servicios precarios

Los procesos de ocupación y acumulación violenta de la tierra, despojo y desplazamiento de los campesinos, en el país, trae como consecuencia que el crecimiento urbano acelerado en los procesos de expansión territorial aumenta la ocupación de zonas de alto riesgo con mayor probabilidad a un deslizamiento como es el caso del sector de La Nohora, es decir se produce una ocupación indiscriminada del suelo, incluso en terrenos que desde el punto de vista geotécnico no pueden ser ocupados (Chicangana & Harman, 2013). Para el caso del asentamiento La Nohora, el Plan de ordenamiento territorial (POT), determina que esta área

corresponde a una zona rural,³¹ definida como área forestal protectora-productora. Según los estudios técnicos esta zona es de alto riesgo debido a su formación geológica, presentando probables deslizamientos y escarpes.

Es posible un deslizamiento en La Nohora, es un proceso activo y erosionado, es un problema grave ya que las pendientes donde están ubicadas muchas viviendas precarias superan el 35%, ubicadas en un “depósito reciente que está compuesto por suelos poco consolidados, en especial arcillas con alto grado de expansión y degradación por efecto de la escorrentía” (Chicangana & Harman, 2013, pág. 10). Situación que se agrava además por un mal manejo de drenajes realizado por los habitantes. Otra causa es el mal uso del suelo, pues los habitantes intentan nivelar el suelo con costales llenos de arcilla o arena, que ubican como bases en la construcción de sus viviendas y el mal uso de aguas residuales (Diario de campo, 16 de Julio 2015) como se evidencia en la fotografía 2:



Fotografía 2 Chicangana & Harman, donde se muestra la nivelación del suelo por medio de costales.

³¹ Acuerdo 021 del 4 de diciembre del 2002 del Concejo Municipal con el cual se modificó el POT.

El gran escarpe³² de La Nohora, visto como riesgo para la población se menciona así: “lleva a pensar que hacia un futuro muy cercano podría desarrollarse un gran deslizamiento en este sector que sin embargo no es evidente aun salvo por la presencia del escarpe esto se supone por los antecedentes históricos de deslizamientos en las formaciones la Corneta y Guayabo Superior (...) El escarpe de por si hace inferir un gran deslizamiento prehistórico cuya corona puede tener una longitud superior en longitud a un kilómetro” (Chicangana & Harman, 2013, pág. 10).

La recolección del agua se ha hecho en pozos que, sin ninguna medida sanitaria, han sido utilizados para sacarla por mangueras hasta las casas. No hay acueducto, y solo hasta el 2015, por medio de financiamientos a través de proyectos de candidaturas partidistas, se pudo realizar un pequeño tramo de tubería para la primera etapa de la parte alta del sector. Las dos microcuencas hidrográficas que delimitan el asentamiento de La Nohora son las microcuencas del Caño Monos y del Caño Fanagra (Diario de campo, 16 de Julio de 2015), ver en la fotografía 3. “Estos nacen fuera del área de estudio y cursan el asentamiento de La Nohora por sus



Fotografía 3 Microcuencas (tomado de Chicangana & Harman, 2013)

³² Entendiendo el escarpe como una forma del relieve producida por un movimiento de falla donde una superficie rocosa sobresale.

costados derecho e izquierdo respectivamente antes de desembocar en el río Ocoa” (Chicangana & Harman, 2013). Las fuentes hídricas están muy contaminadas debido a los malos usos que se hacen de los recursos, los nacederos de agua en la parte alta han sido vendidos junto con las parcelas, algunos comparten su agua que baja por mangueras desde el nacedero, como el de la Cueva de los murciélagos, donde hay varios nacederos de agua y filtros muy rudimentarios. La mayoría de las familias compran agua en bolsa y hielo en las tiendas del barrio, aun así utilizan el agua de estos pozos para bañarse y en algunos casos para hervir y preparar alimentos (Diario de campo, 16 de Julio de 2015) Se pueden ver por los caminos rudimentarios las mangueras que transportan el agua desde los nacederos hasta las casas (Ver Fotografía 4).



Fotografía 4 Caminos y agua. Lina Rubio. 2015



Fotografía 5 La carretera, Lina Rubio. 2015

Los caminos son hechos por la comunidad y hasta hace muy poco, se ha intentado construir parte de la carretera con la colaboración de los vecinos; la comunidad ha construido el tramo pequeño que hoy existe. La iniciativa beneficiaba mucho a la gente porque era una forma más segura de llegar a la parte plata del barrio (ver fotografía 5). Esta actividad se realizó en 2015, lo cual implica que ahora la gente no tiene que utilizar un camino muy peligroso que en otros tramos está construido con palos, llantas y tubos, y por donde bajan algunos residuos de las casas que están cerca a este (Ver fotografía 4). La mayoría de los niños bajaban a las 6 de la mañana para ir al colegio por este camino rudimentario, era impresionante ver algunas

mamitas embarazadas bajando con niños en hombros arriesgándose a tener un accidente (Diario de campo, 2015).

Respecto a la electricidad, menciona una de las lideresas que dirigía el proyecto con la Emsa, la empresa de electricidad en el departamento, se maneja un Macro, “es como un contador donde llega todo el precio del consumo de la luz, eso que llega se divide en la comunidad, se saca aparte” (María, 2015). La comunidad ha conseguido los postes, los ubicó por sectores y logró todo el trabajo de distribución de energía. Hasta que llegaron al acuerdo con la Emsa de instalar un contador único para el sector 7.

Contaba la gente que hubo un líder que ayudo a colocar toda la electricidad de la parte alta de La Nohora, pero con el tiempo a este hombre lo asesinaron no sabían bien las causas, pero la gente mencionaba que había ayudado mucho a organizar el barrio. Abundaban las historias sobre muertes en condiciones extrañas y descarnadas. Daba miedo ver cómo la gente vivía entre la discreción y el intentar asumir una normalidad aparente. Ese era el sentimiento en el barrio, una cotidianidad con miedo, aunque nadie decía de quien se trataba.

Cuando escribía algo acerca del barrio, ya que tenía una visión solo un poco más completa por una familiar que me permitió estar allá con ella, a veces borraba mi diario, hasta dejaba de escribir solo porque escuchaba cosas terribles que no sabía si debían escribirse o no, al final creo que el miedo se le contagia a uno, aunque no pasa nada realmente uno se imagina tantas cosas escuchando las historias de los vecinos y los niños, que a veces me preguntaba si todos los debates sobre la historia y su enseñanza eran suficientes para solucionar tanta discriminación e injusticia que sufren las personas en este país. (Diario de campo, 16 de Julio de 2015). Los recuerdos de los habitantes están inspirados en las luchas barriales por conservar su vivienda, pero también intentan olvidar los actores que generan el miedo, hay una omisión a la responsabilidad del Estado, pero son personas que defienden lo único y más importante que les han dejado, su familia y van a hacer lo posible por darles lo que puedan.

3.2 Recuperación del proceso Vivido: Ordenar y clasificar la información.

Para desarrollar el proceso de sistematización es fundamental ordenar y explicar cómo se obtiene toda la información que se recolecta en la práctica escolar, en nuestro caso basada principalmente en una serie de talleres realizados en el mes de noviembre de 2015. Inicialmente en este capítulo se realiza un contexto institucional y una descripción de las condiciones de vida de los niños; finalmente se desarrolla lo que ocurrió en los talleres realizados y la relación con las categorías de análisis de la enseñanza de la historia.

3.2.1 Contexto Institucional Educativo



Fotografía 6 Instituto Integral El Líder 2015. Lina Rubio 2015.

Solo existe una entidad educativa dentro del barrio, el Instituto de Educación Integral El Líder, muy cerca está el Colegio es Benposta, que se ubicada frente al barrio atravesando la carretera principal vía Acacias, la experiencia se concreta en la institución el Líder que está en la parte plana del barrio.

El Instituto de Educación Integral El Líder, Sede Nohora, es una entidad privada, cuenta con espacios reducidos, su planta física es una sola edificación, distribuida en 6 salones o aulas de clase pequeños en una edificación muy inadecuada como Colegio (remitirse a las fotografías 6 y 7). Allí se dividen los salones de los niños de primero a tercero -a la izquierda- y del lado contrario los grados de cuarto-quinto de primaria, sexto-séptimo y finalmente octavo-noveno, sin embargo, siendo una escuela multigrado, en este contexto había muy pocos estudiantes de noveno.

Un espacio central dentro del edificio funciona como lugar de descanso, una pequeña habitación como oficina de secretaría y un salón un poco más amplio en el que se guardan alimentos, se preparan almuerzos para los abuelos del barrio La Nohora. Las actividades de algunas asignaturas como Educación Física se realizan en una cancha deportiva del barrio ubicada enfrente del colegio, lo que ratifica que no existe una infraestructura apropiada. A la hora del recreo todos los niños corren desesperadamente, gritan y juegan en el estrecho patio central del colegio; las clases más divertidas son artes, "batuta" y educación física, porque salen de los pequeños salones en los que están todo el día (Diario de campo, 3 de Septiembre de 2015). Existen muchas carencias a nivel de infraestructura, sin embargo, son pocas las



Fotografía 7 Espacio interno de la Institución. Lina Rubio.

posibilidades de acceder a instituciones más grandes por la lejanía, o falta de cupos como en el caso de Benposta, lo que hace que los niños asistan a este colegio con el fin de adquirir conocimientos básicos (Ver fotografía 7).

Sistema Administrativo: El Instituto Integral El Líder-Sede: Nohora, hace parte de una institución mucho más grande ubicado en la ciudad de Villavicencio en la Carrera 31# 41 a 38. Es un colegio que figura como colegio en convenio. Al indagar se pudo establecer que la institución principal está ubicada en la zona urbana de Villavicencio en asociación con Corpolider, una fundación que financia proyectos para el Adulto Mayor en distintos municipios del Meta, la cual es dirigida por el diputado Henry Ladino del partido Cambio Radical lo que pone en evidencia la influencia de partidos políticos en las obras e inversiones en estos barrios. La institución ubicada en el barrio La Nohora cuenta con solo una persona en lo administrativo o secretaria, el Rector Jorge Enrique Riveros Pinto visita la institución periódicamente en el mes, tal como se observó durante la práctica en 2015.

Docentes: Se pudo constatar en la observación que la Institución (en la sede de La Nohora) cuenta con 6 profesores de planta: 3 en primaria y 3 en bachillerato, así como 3 profesores provisionales que llegan en ciertos días a la institución para la formación en Educación Física, Ciencias Sociales y Danzas. Los docentes utilizan guías, libros de texto, preparan concursos y tratan de desenvolverse como docentes en un contexto multigrado, preparando contenidos diferentes.

Estudiantes: La institución se acerca a un modelo de escuela multigrado en donde hay niños de edades entre los 6 y 16 años, en distintos grados repartidos en 6 salones. Es decir, en el mismo salón comparten algunos grados. Es tan precaria la forma como se distribuye a los niños que no es extraño ver casos donde hay estudiantes de tercero y cuarto de primaria que

aún no saben leer y escribir. En el colegio tienen jornada diurna desde las 7: 00 am hasta las 12:30pm.

Grupo de trabajo en extraedad y práctica lecto-escritora:



Fotografía 8 Grupo participante de la propuesta de enseñanza de la historia y procesos de lecto-escritura. 2015.

A continuación, se establece una cronología del acercamiento al espacio escolar y del surgimiento de la experiencia.

- Inicialmente se conoce el barrio y la comunidad a través de la colaboración con la organización de la biblioteca popular en el sector 7 en el mes de **Julio de 2015**; luego de conocer algunos de los niños, se despierta un interés en la escuela local y la forma como se asume la enseñanza en estos territorios. Inicialmente se buscaba conocer las formas como en la Institución El Líder se enseñaba historia, y con base en esto pudiera realizarse una práctica pedagógica para el trabajo de grado. Al llegar a la institución, se evidencia que solo hay una profesora de historia, que no viene todos los días a esta sede del colegio y, que

la enseñanza de la historia está enfocada en los grados sexto a noveno organizados como ya se mencionó en dos grupos (sexto- séptimo y octavo - noveno). Existía una ligera inconformidad a que se observaran los planes de estudio de la profesora y la institución con respecto a la enseñanza de la historia. Por parte de la coordinación, se sugiere que la práctica se realice en un proceso de refuerzo escolar, sin embargo, se identifica que los problemas de aprendizaje están relacionados con dificultades en los procesos de lectoescritura.

- Finalmente se acuerda constituir un grupo de trabajo con 20 niños (ver fotografía 8) de distintos grados, de primero a quinto de primaria, con edades entre 7 y 13 años con quienes se llevó a cabo el primer ejercicio de acompañamiento del **2 al 4 de septiembre de 2015**.
- Durante este primer acercamiento se identificaron las dificultades de aprendizaje que estaban relacionadas con diferentes problemas de lectoescritura como en el caso de Pilar una niña de 11 años cuya grafía estaba en un nivel presilábico, aun confundía todas las consonantes y las vocales sin construir palabras, hasta niveles de escritura silábicos como los de Juan Uribe, pero con problemas de lectura. Lo cual significó un desafío para diseñar estrategias de enseñanza.
- Se aborda a la profesora titular de historia, y se le hicieron algunas preguntas, sin embargo, tenía una actitud de desconfianza y solo menciona algunas temáticas generales que trabajaba en bachillerato para enseñar historia como las revoluciones en la modernidad (Industrial y Francesa).
- Se observaron algunas tareas en los cuadernos de los niños, que correspondían a lo que consideraban las maestras como enseñanza de la historia, ya que no había una materia como tal. Los estudiantes tenían que averiguar biografías de

personajes que se consideraban relevantes en la historia (Policarpa Salavarrieta, Simón Bolívar) y pegaban la respectiva foto.

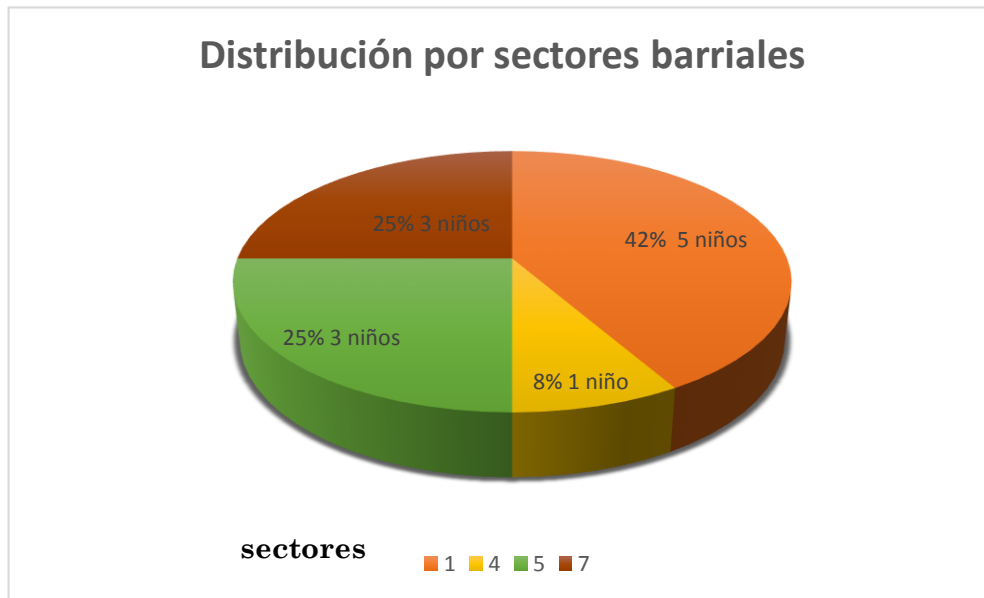
- El caso de Pilar: dentro del grupo de niños conocí el caso de una niña de 11 años, estaba en el momento inicial en que empezamos a distinguir el alfabeto, pero no utilizamos todavía bien la escritura, es un nivel que se le denomina presilábico. Pero además era víctima del conflicto armado y de unas condiciones de existencia muy difíciles en el barrio. Lo cual me motivó a continuar en ese colegio, debido a que como no se me permitía trabajar en el área de historia con la docente, iba a dirigirme al colegio Benposta. Esta situación me hacía pensar que era necesario buscar bibliografía que respondiera a los procesos de alfabetización inicial y educación enfocada en la población vulnerable.
- Durante los días **9 al 13 de noviembre** se realizaron unos talleres diseñados a partir de lo observado y conocido durante el mes de septiembre.
- La observación realizada en el Colegio El Líder, permitió tener un conocimiento de las dinámicas sociales expresadas fundamentalmente en las reiteradas inasistencias de los niños. Esto condujo a tener una alta rotación en la asistencia a los talleres y en la discontinuidad en los procesos de aprendizaje. Lo que explica que en algunos talleres no estuvieran presentes todos los niños del grupo. Paralelamente se evidenciaba una frustración de algunos profesores al trabajar con algunos de los niños seleccionados. Igualmente existía temor de los maestros y la coordinación a que me acercara a las clases de las asignaturas específicas. No sabía si era por la desconfianza o por las falencias en el desarrollo de las clases o solo querían sacar a los niños que según ellos no avanzaban.

- Todos los niños de esta experiencia viven en condiciones socioeconómicas precarias, el barrio como mencionamos está dividido en sectores, algunos viven en el plan, es decir en la parte plana del barrio, cerca de la carretera, en los sectores del 1 al 5, allí están las primeras casas construidas desde que llegaron a este terreno, son hechas ya en material, bloque o madera. Otros viven en los sectores 6 y 7, ubicados en la parte alta de la montaña o loma. Son casas más recientes y aunque no son todas, en su mayoría son viviendas de lona, lata y plástico, ubicadas en muchos casos en zonas muy peligrosas porque están en un lugar en que pueden presentarse derrumbes o deslizamientos de tierra. (Diario de campo,2015)

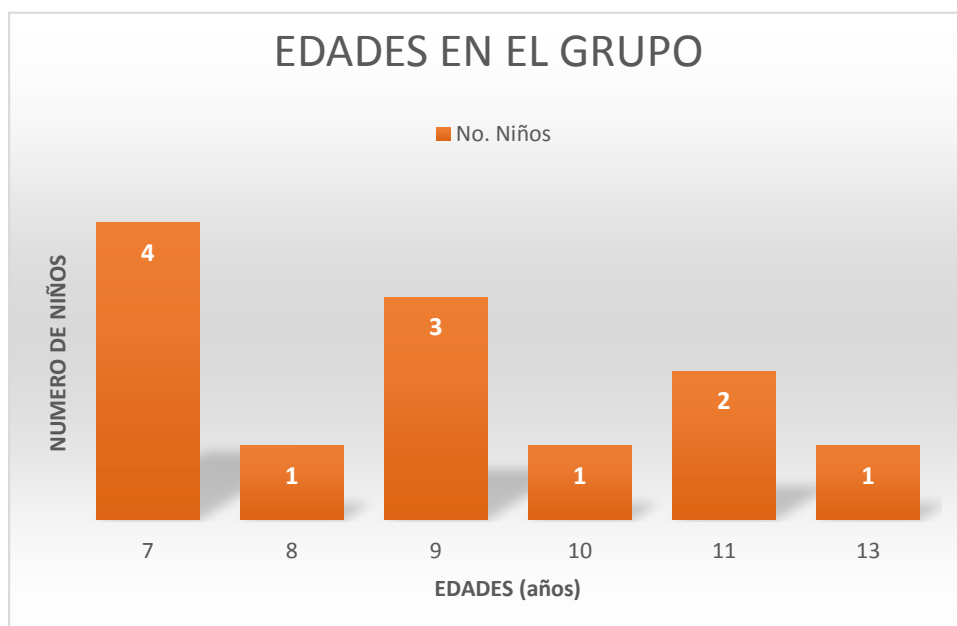
Según los registros³³ 12 niños nos permitieron sistematizar esta experiencia: cinco de ellos viven en el sector 1: uno en el sector 4, tres en el sector 5 -el sector más cercano a la institución- y, tres más en el sector 7 (ver Grafica 3). Esta división de sectores responde a la organización comunitaria y a los tiempos de poblamiento, cada sector puede presentar intereses y necesidades diferentes en relación con vías de acceso, la carencia o no de servicios públicos. Así como las zonas más vulnerables al peligro de deslizamiento. Las gráficas a continuación muestran algunos aspectos de la división de sectores en la organización barrial (Grafica 3), la relación entre las edades del grupo y el número de niños (Grafica 4), y la relación entre edades, sectores y números de niños y niñas (Grafica 5) y una fotografía del sector 7 (ver fotografía 9). Lo cual nos puede ayudar a pensar que en el sector uno y siete están la mayoría de los niños con estas dificultades del aprendizaje, lo que nos puede sugerir también las problemáticas por

³³ Estos registros fueron tomados de un ejercicio de recorrido al barrio, donde se obtuvieron algunos de los datos: edad, sector de residencia, número de niños que participaron en la actividad. Como se mencionó previamente, de los 20 niños y niñas iniciales algunos fueron inconstantes en la asistencia, por lo cual puede pasar que por ejemplo a un solo taller asistiera un niña de 5 años que no correspondía al grupo extra edad.

sectores en el barrio, incluso los niños aseguraban que había un sector conocido como “olla” o de venta de “drogas” (Diario de campo,2015).



Grafica 3 Porcentaje de participación de niños y los sectores donde residen



Grafica 4 Relación entre edades y número de niños en los registros.

Edades	No. Niños	Sectores
7 años	4	1,5,7
8 años	1	5
9 años	3	1
10 años	1	1
11 años	2	5,7
13 años	1	4

Tabla 2 Relación entre edad, sector y cantidad de niños



Fotografía 9 La Nohora desde el Sector 7

Este grupo de niños en su totalidad tenían dificultades con las prácticas de lectura y escritura como se ha mencionado; considerando las edades, niños entre 7 y 13 años, los mayores han sido de alguna manera excluidos al no encontrar las formas de adaptarse a una

escuela fundamentalmente alfabetizadora. La mayoría de los estudiantes continúan en la escuela, señalados por sus “problemas” de atención y disciplina. Finalmente, muchos optan por abandonar el colegio.

En el contexto encontramos que los cursos: primero, segundo y tercero tienen una docente para cada uno, cada curso tiene unos 25 a 30 niños en cada clase. Los grados: cuarto a noveno están divididos en dos salones, asumir el reto de tener en algún grado tan solo a 1 o 2 personas indica un alto número de retiros durante el proceso. La recursividad y creatividad son evidentes, pero solo demuestran la carencia y falta de responsabilidad con la educación de los niños en el país. La escuela tiene solo seis salones y un programa de formación académica hasta el grado 9. La comunidad ha buscado mejorar las condiciones de enseñanza y la oportunidad por cumplir en la primaria las habilidades necesarias en lectura, escritura y las matemáticas, pero en estas condiciones es complicado.

El trabajo con niños en extraedad, demuestra la dificultad de plantear actividades y pensarse una didáctica que tenga en cuenta niños de 6, 7 y 13 años aprendiendo a escribir y leer, a comprender cronologías o hechos históricos. Plantea una ventaja y reto para los docentes: crear nuevos espacios con experiencias, fomentar solidaridad y sentimientos de amistad entre los más grandes y los más pequeños.

Por su parte todos los niños estaban emocionados de ir al colegio como espacio de socialización, así no escribieran, les encantaba jugar y compartir con sus compañeros, es evidente que, aunque tengan dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura de grafos, aunque se reconoce que los niños hacen una lectura de su entorno muy compleja que vale la pena compartir a través de medios no escritos.

Las dificultades en materiales didácticos e infraestructura permiten el uso de modelos flexibles, un alto grado de tolerancia a la frustración y la etérea búsqueda de una educación que responda a las condiciones y necesidades del medio, que en muchos casos no se dimensionan. En estas condiciones complejas los docentes asumen su trabajo y la comunidad desea educar a sus hijos.

3.2.2 La recolección de Información

A continuación, se describe como fue el proceso de recolectar información, textos, videos, cuentos, informes y testimonios con el fin de iniciar un trabajo de investigación y como propuesta de enseñanza.

Revisión documental

La investigación inició con la búsqueda de información alrededor de la historia de la violencia en el departamento del Meta y la región llanera, se recopilaron textos sobre enseñanza de la historia, los procesos de alfabetización y cultura oral. La búsqueda de documentación en las bibliotecas Luis Ángel Arango, Biblioteca Nacional, German Arciniegas en Villavicencio, permitieron conocer el trabajo artístico de Manuel Garzón, Luis Eduardo Álvarez y José Pinzón en la muestra artística *Tres Llanos, la recuperación de un legado, la recordación de un ancestro y la muestra más clara de un testimonio que se reclama el derecho a perdurar (2015)*; también se resalta la participación en espacios como el Club de promotores de lectura de la Biblioteca Luis Ángel Arango. Se realizó un registro de diario de campo del contexto social tanto escolar como barrial, donde se consignaron las descripciones, impresiones, ideas y sensaciones que se vivenciaban en La Nohora, Villavicencio

En la revisión audiovisual sobre la temática, se encontró la película *Canaguaro* (Kuzmanich, 1981), una cinta que hace una representación del contexto de la violencia en los llanos orientales y, de la situación de los campesinos durante la época de la Violencia, en la

década de 1950. En la Biblioteca Nacional se encontró material sobre literatura en la región llanera, como el I Encuentro Colombo-Venezolano de Escritores Llaneros (Colcultura, 1987). En donde estaban textos como: *Cuentos de camino; Onza, Tigre y León* de Hugo Mantilla, *Narraciones* de Yalile Olmos, *En la escuela* de Mario Hernández y literatura como *Doña Bárbara* de Rómulo Gallegos (1929), entre otros textos que acompañaban el material audiovisual. Y el texto escolar Casanare: pensar actuando. Ciencias Sociales para Básica Primaria. Bogotá: Pro-Offset Editorial Ltda, del profesor Reinaldo Barbosa en 2004 así como las memorias del VIII Simposio Internacional de Historia de los Llanos Colombo-Venezolanos en 2004.

El balance final después de encontrar este material da cuenta de producciones escritas con un fuerte legado de la riqueza regional oral, audiovisual y literaria para desarrollar estrategias de enseñanza en la propuesta.

Revisión etnográfica

Como se ha mencionado la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como trabajo de campo, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, pág. 14). Para esta descripción se requieren diferentes herramientas con el fin de recoger información para enriquecer la articulación del contexto social y una propuesta educativa.

Observación: La observación no participante se realizó en el mes de septiembre del 2015, y permitió en la cotidianidad, conocer aspectos de la vida, compartir los lugares y sensaciones en el barrio, conocer los espacios de encuentro como el comedor comunitario, la biblioteca y el Centro Orquestal Salitre Batuta en La Nohora Villavicencio. Permitted reconocer la precariedad de las condiciones de vida y la carencia de servicios públicos. Se conocieron las

relaciones entre los niños y maestros; en el caso de los niños se trató de conocer sus conocimientos previos, sus representaciones, sus problemáticas, sus dudas e inquietudes.

Dibujo: El dibujo es quizás una herramienta poco valorada en la investigación social, por ello, en este trabajo se consideran los dibujos de niños y niñas sobre aspectos personales como la representación de sus hogares y la evocación de lugares conocidos. Por otro lado, los niños realizaron dibujos sobre la identidad cultural³⁴ y la cotidianidad en la escuela. Se evidencia que en el dibujo los niños despliegan una posibilidad que acompaña la expresión compleja de la oralidad.

Juego: las actividades que recuperan el juego estuvieron pensadas primero como un espacio para generar confianza y diversión. Este permitió relacionarnos por medio de asumir personajes y la actuación para pensar el tema de los conflictos, también juegos para adivinar las palabras a través de mímica y algunos juegos propuestos por ellos.

Relatos de vida: El recopilar, escuchar y compartir algunos relatos, son eventos importantes para evidenciar la complejidad del pensamiento temporal y social de los niños y permite comprender las dificultades múltiples a las que se enfrentan niños tan pequeños, así como sus sentimientos de amor, pero también de dolor, recuerdos más significativos, preocupaciones, propuestas para la clase, incertidumbres, muchos aspectos que son fundamentales para pensar una formulación pedagógica apropiada a estos contextos. Se

³⁴ Ver las reflexiones de fondo del presente trabajo el tema de la identidad. Fenómeno que no ocurre solo en Colombia, sino que constituye una continuidad social en América Latina en el caso del llanero centro occidental venezolano y del gaucho del Rio Grande do sul en Brasil, en donde la literatura tuvo un papel importante en la consolidación de imaginarios sociales regionales y nacionales. La identidad llanera ha funcionado como un proceso que buscó “delinear los caminos que se deben seguir para la constitución, por ejemplo, de los sentimientos nacionalistas, que, como en el caso del gaúcho y el llanero actúan como hilo conductor para la construcción de ese actor social como símbolo regional el primero, y nacional el segundo”(pág.23) Desde esta perspectiva “La identidad cultural no es estática, sino que se transfigura y transforma permanentemente, incorporando nuevos elementos y/o modificando los anteriores [...] Cabría decir, incluso, que ella no sólo no es estática, sino que es en sí misma social y eventualmente conflictiva” (Mato, 2003, págs. 98-99 tomado de Muñoz, 2013 pag. 22).

realizaron preguntas utilizando la lectura dirigida: preguntas textuales e inferenciales a partir de lecturas de poemas, trabalenguas, adivinanzas, cuentos populares, que permitieran un acercamiento a la lectura a través de talleres que vinculaban algunos aspectos de lo que consideraban la cultura llanera y la narración personal.

La propuesta de investigación busca reconocer el contexto histórico social y cultura de la escuela y el barrio, con el fin de que la futura propuesta de enseñanza sea apropiada con las necesidades de la comunidad y de los niños. Se articula a través de la búsqueda teórica, la reflexión pedagógica y el vivir las circunstancias reales sociales existentes, articuladas a través de la sistematización

Tiempos de implementación:

- Julio de 2015 observación de la comunidad y primer acercamiento a la institución.
- Visitas al barrio: meses de septiembre, octubre y noviembre de 2015.
- 2 al 4 de septiembre de 2015 primer acercamiento al Instituto de Educación Integral Líder.
- 9 al 13 de noviembre 2015 Realización de talleres de 8:00 am a 12:30 pm.

Teniendo en cuenta lo anterior se diseñaron algunas actividades a modo de talleres que dan cuenta de aspectos centrales relacionados con el pensamiento histórico, el conocimiento histórico y los niños como sujetos y actores de la historia local de la comunidad.

3.3 Talleres: Percepción infantil de lo llanero como identidad, el tiempo personal y vida local

Como parte del diseño de los talleres se realizó un conjunto de actividades de acompañamiento a los procesos de lectoescritura escolar con niños entre 7 y 13 años en un

grupo constituido inicialmente por 20 niños, aunque los talleres sólo se realizaron con un promedio de 15 niños. Es importante destacar las altas inasistencias de los niños, entre otras cosas por la recuperación de materias y evaluaciones en las que algunos estuvieron e incluso por que 2 niños se retiran de la institución.

Los talleres fueron realizados durante la semana del 9 al 13 de noviembre de 2015 en la jornada de 8:00 am a 12:00 pm. Debido a lo anterior, los talleres fueron pensados para resaltar unos temas o tópicos que se creen importantes según lo observado en septiembre, el contexto para abordar la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en la relación lenguaje-temporalidad-desigualdad. A pesar del tiempo reducido al que se tuvo acceso en la escuela, debido a las dificultades para permanecer económicamente en el barrio y llegar hasta ese lugar, también por el espacio académico reducido que fue permitido por las actividades propias escolares, fue un momento muy importante para contextualizar el tema de investigación. Entre lo observado se puede mencionar un conjunto de dificultades, entre estas se tienen las siguientes:

- La mayoría del grupo tiene, según los maestros y la coordinadora, problemas de comportamiento, rechazo al proceso de alfabetización, desinterés en los contenidos convencionales y conflictos con la comprensión y utilización del lenguaje escrito.
- Algunos, aunque saben hacerlo se niegan a escribir, como una forma de negarse a realizar las temáticas escolares, otros tienen algunas dificultades en un nivel presilábico, silábico y alfabético.
- En la mayoría de los casos las familias no ven en la lectura y la escritura una práctica constante y usual; ya que su contexto es rico en tradiciones orales, algunos niños afirmaban no tener muchos libros en sus casas.

- No había una biblioteca debidamente equipada en la escuela. Solo un estante en la coordinación con dos secciones de libros.
- La biblioteca del barrio no tiene una gran selección de cuentos, libro álbum, literatura infantil³⁵, a pesar las dificultades económicas, existe un gran esfuerzo de la comunidad por mejorarla, dotarla de mejores libros y terminar su construcción. Es una biblioteca comunitaria, organizada por un colectivo de muchachos de la Universidad de los llanos.
- Puede existir un desconocimiento por parte mía de una conciencia sobre las distintas maneras de acercamiento a la escritura.³⁶

A continuación, se presentan aquellos talleres que mejor nos explican las temáticas centrales posibles para iniciar la consulta de ideas previas que posibiliten el desarrollo del pensamiento histórico son:

1. **Taller 1:** La identidad del llanero desde los niños, **(9 de noviembre)**
2. **Taller 2:** Tiempo y vida local a través de las cartas **(10 de noviembre)**
3. **Taller 3:** Relatos de vida y recuerdos Familiares **(12 y 13 noviembre)**
4. **Taller 4:** La lectura del barrio va más allá de las palabras **(11 de noviembre de 2015)**

El objetivo era en un primer acercamiento, notar cuales eran las inquietudes de la institución, contexto escolar y barrial, problemáticas escolares, representaciones sociales de los

³⁵ Existe una marginalidad en el acceso a la cultura escrita, la industria de la literatura infantil más reciente es muy costosa, el libro álbum de la misma manera con temáticas como la filosofía y la historia son escasos. La literatura infantil puede ayudar a desarrollar pensamiento analítico, narrativo e histórico si se quiere.

³⁶ Algunos cuentos han sido expresión del descontento social, complejizan problemáticas humanas como el caso del Plan Nacional de Lectura en Argentina, en su proyecto Las Abuelas nos cuentan. (Mariño, 2013) En Colombia no es muy conocida la propuesta de abordar el conflicto, desplazamiento y la violencia en el cuento infantil, en la literatura conocemos *El gato y la madeja perdida* (2013) de Francisco Montaña. Distintas propuestas existen, se tuvo en cuenta el *Elogio de la dificultad* (Andruetto, 2014), y la propuesta de la *textoteca la construcción del camino lector*, desde la poesía, la cotidianidad y la reivindicación de la mujer. (Devetach, 2009).

niños, expectativas sobre el conocimiento histórico y las posibilidades de desarrollar pensamiento histórico en la enseñanza de la historia. Diferentes situaciones y procesos se evidenciaron, el desplazamiento, el conflicto social, la violencia hacia niños y niñas, las múltiples problemáticas en un barrio con personas de procedencias distintos lugares. Había un interés personal en la identidad llanera como una serie de características específicas, las nociones temporales en niños, la evocación del pasado y las expectativas de vida de algunos de los padres. Todo esto con el fin de proponer contenidos desarticulados, impositivos y errados del contexto específico y, por el contrario, lograra comprender las dificultades y posibilidades de una enseñanza de la historia acertada.

3.3.1 Taller 1: La identidad del Llanero desde los niños.

Número de actividades del taller: 3

1. Actividad: Dibujo por parte de los niños sobre identidad desde sus representaciones.
2. Actividad: Reproducir una canción alusiva a la cultura llanera y recoger vocabulario a partir de la lectura de la letra de la canción.
3. Actividad: Ver y analizar 3 fotografías de distintas fuentes sobre el llano para ver que similitudes o diferencias había con los dibujos propios.

Actividad Uno

Objetivos

- Identificar qué es para los niños el ser llanero.
- Evidenciar que entienden los niños por identidad ¿Cuál es el relato escolar sobre la identificación con un territorio?
- Reflexionar acerca de la relación entre la identidad y representación social de los niños.

Indicaciones de trabajo:

1. Se les explica que se va a abordar el tema de la identidad llanera, a partir de la pregunta ¿Qué es ser llanero? y ¿Te consideras llanero o llanera?
2. Se les pide realizar un dibujo acerca de la representación que se tiene de las personas llaneras.

Descripción:

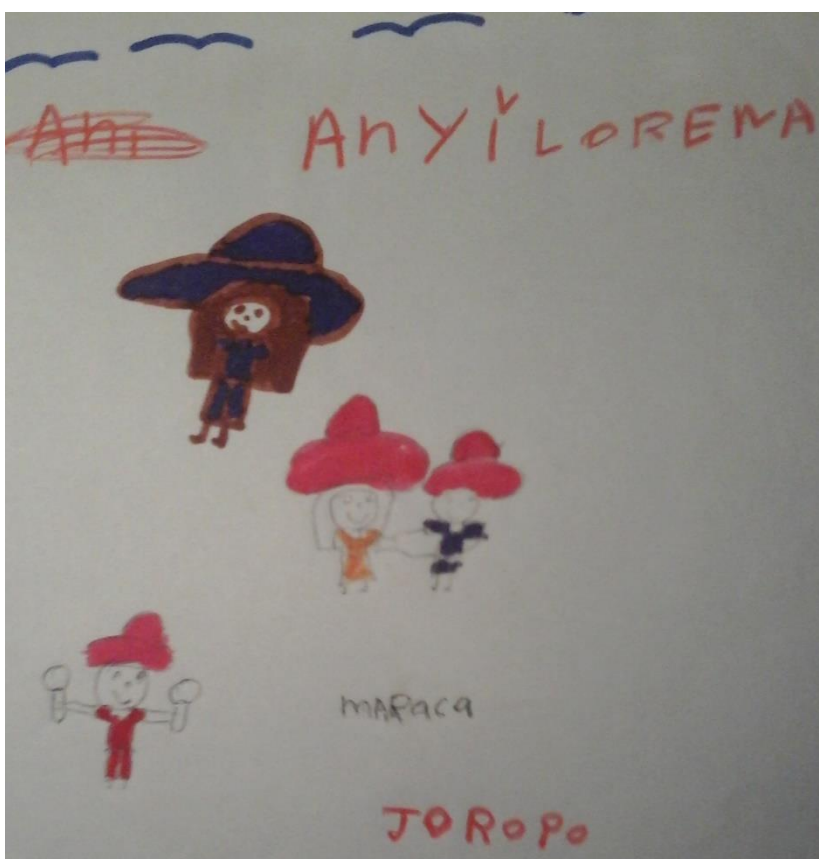
La mayoría de los niños afirmaban venir de municipios del Meta, por lo tanto, una de las actividades estuvo dirigida a **representar a través del dibujo** aquello que identificaran como lo *llanero*, antes de ver cualquier representación diferente como influencia externa. Si algunos niños eran de otros lugares, se tenía en cuenta que había una delimitación espacial y construcción de identidad a partir de esta delimitación. Por lo tanto, había una idea de lo llanero a reflexionar y cuestionar también.

Veamos los dibujos realizados:

Dibujo 1: El ser llanero, sin nombre del autor(a).



Dibujo 2: Anyi Lorena (9 años).



Dibujo 3: La palabra amor y dibujos del ser llanero. Sin nombre del autor(a).



Dibujo 4: Brayán Díaz (8 años).



Dibujo 5: Ángel Stiven (9 años).



Dibujo 6: La cultura llanera, sin nombre del autor(a).



Dibujo 7: Karol Jiménez Ramírez (11 años).



Dibujo 8: Juan Uribe (13 años).



- Algunos dibujos nos dejan ver el movimiento de las parejas al ritmo de los instrumentos tradicionales de la música llanera y la felicidad de las parejas (ver Dibujo de Ángel Stiven).
- Se tiene en cuenta que los niños realizan sus dibujos de manera diferente; algunos dedican el tiempo suficiente al detalle y los colores, mientras otros dibujos son sencillos y sin color. El dibujo de Juan Uribe (dibujo 8) siendo uno de los niños mayores es muy detallado, en la parte superior hay una persona tocando las maracas y su sombrero, una relación muy común en los dibujos. El dibujo de la parte inferior representa el movimiento y la danza. Como estábamos estudiando letras, palabras y abecedario Juan decide hacerle una bandita con las primeras letras al danzante.
- Aunque los dibujos son diferentes, los niños aprenden colectivamente y se apoyan para realizar cada ejercicio preguntándose qué pueden hacer o que no, es decir que algunos empezaron a dibujar personas bailando y tocando música llanera, pero otros no estaban muy convencidos acerca de lo que debían dibujar, entonces levantaron sus cabezas y vieron a sus compañeros más confiados, y



decidieron hacer un dibujo similar, es decir comprendieron la idea, pero lo hicieron a su manera.

- Los dibujos, como el de Anyi Lorena de 9 años, además de ser un dibujo muy detallado, es la representación de una pareja bailando joropo, mientras le acompaña un niño tocando maracas. Escribió las palabras joropo y maracas, por lo que Anyi ya establecía una relación entre el dibujo y las

escritura, e hizo el referente espacial de casi todos los niños realizan, las nubes,

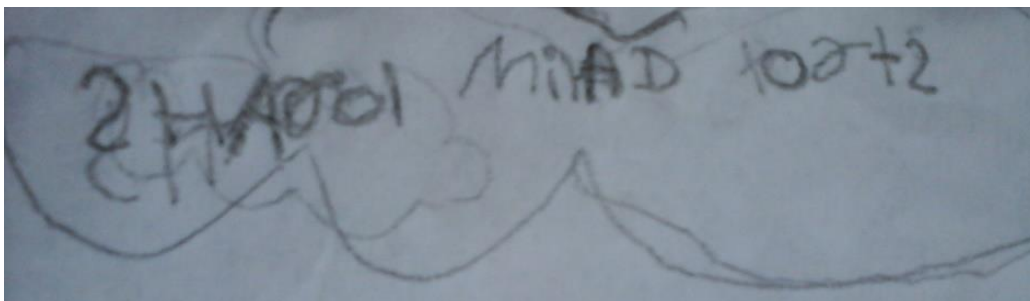
algunas aves y el sol. Los trajes típicos son un elemento importante que debemos resaltar. Un elemento común en varias imágenes.

- Las imágenes pueden mostrarnos elementos diferentes, por ejemplo, Karol Jiménez (Dibujo 7) en su dibujo decidió dibujar un acordeón como característico de la música llanera, Karol sentía que el acordeón representaba un elemento musical importante, también representó su casa. No se hicieron en el momento las preguntas pertinentes acerca del acordeón y por qué lo relacionaba a con la cultura llanera, quizás era uno de los instrumentos que más le llamaba la atención de su cultura.

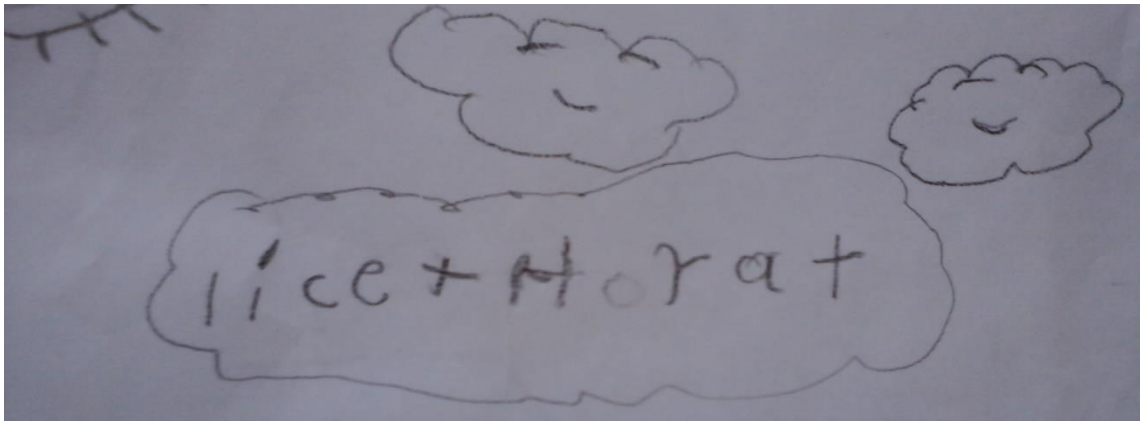


- Al terminar de dibujar reunimos todo, y escribimos los nombres propios sobre una hoja nueva, pues es en el nombrarse donde se identifica a sí mismo y se establece la escritura como posibilidad de representación simbólica (Dibujo 9,10 y 11).

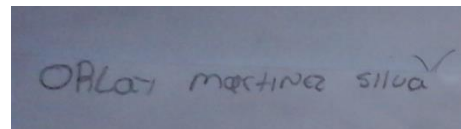
Dibujo 9: Nombre propio nivel presilábico.



Dibujo 10 Nombre propio nivel silábico



Dibujo 11: Orlay Martínez. Nombre y representación del barrio.



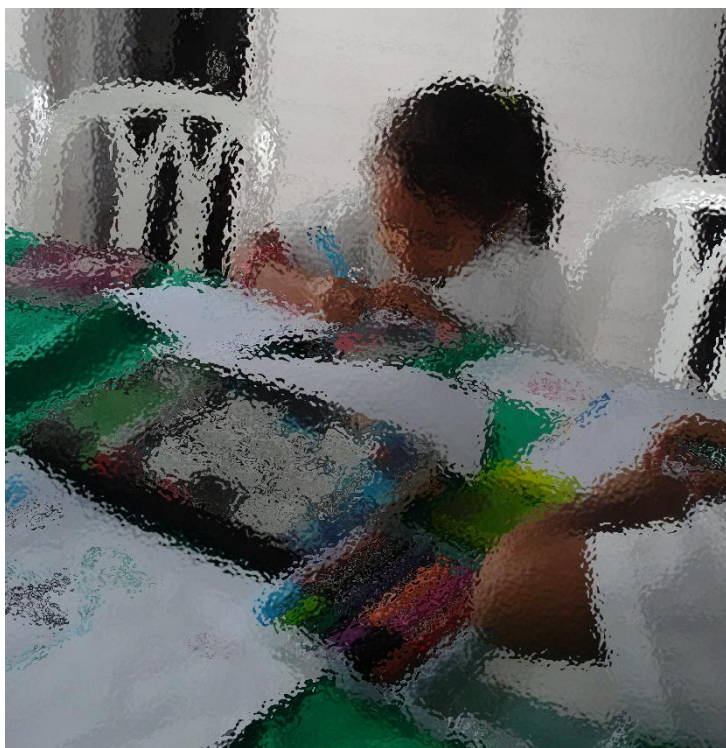
Análisis:

Cabe resaltar que este análisis no se trata de una investigación psicológica o semiótica de los dibujos. Es muy importante socializar cada dibujo, escrito u opinión, con el fin de nutrir el dialogo. Se suele realizar un ejercicio con el fin de evaluarlo, pero si este no se devuelve al niño y se discute no hay una oportunidad de aprendizaje. Los dibujos se realizaron con la información previa de cada uno, sin ninguna influencia musical o documental que los condicionara.

El ejercicio tiene el fin de recoger las representaciones culturales de los niños a través del dibujo, al ver algunos de los dibujos hechos, nos damos cuenta de que los niños establecen una relación de lo que es ser llanero con expresiones musicales y tradicionales del vestir, bailar y cantar. Tanto niñas y niños muestran escenas de movimiento donde la danza y los instrumentos representativos del joropo son un aspecto que distingue a las personas que son llaneras.

Durante el ejercicio, es importante resaltar, que cuando se reciben algunos de sus dibujos se comete el error de no preguntar al resto del grupo sus impresiones, socializar y registrar las respuestas de manera clara de cada dibujo, es un asunto fundamental pero que solo se entiende en el proceso, por lo que se es consciente de que hubo falencias en este aspecto.

Representación social y cultural en los niños



Fotografía 10 Dibujando en clase, 2015.

Podemos decir que existe una representación selectiva del pasado realizada desde el presente acerca del llanero, en la que se establece una relación entre la memoria colectiva y la identidad. (Muñoz, 2013). Se tiene en cuenta que el dibujo “es un elemento conformador del pensamiento narrativo, (...) donde los niños ponen en evidencia su

representación de la cultura o el mundo social” (Gomez & Ramirez, pág,88).

Durante las conversaciones con los niños, Pilar nos comparte su experiencia sobre lo que ella considera un hombre y una mujer llanera. Para ella ser llanero significa sentirse campesino y agricultor; describe como su abuela aun siembra en su jardín, y a pesar del poco espacio que pueda tener una casa en un barrio como La Nohora, ella siembra pequeños cultivos. Para Pilar es importante el cultivo de maíz y frijol, lo cual es algo tan característico del llano como la música, el ser campesino e identificarlo apporto a lo que los demás niños consideraban como identidad llanera (Diario de campo,2015).

Los niños en sus historias vividas guardan el pensamiento narrativo que es una “forma generalizada de comprender la realidad social e histórica, lo que hace que su análisis sea de gran importancia en el campo de la historia. De esta manera las personas interpretan sus comportamientos y la de los demás a través de una narrativa” (Carretero, Mario et al, 2013, pág. 15).

Pensar la relacion entre la imagen y la enseñanza de la historia es importante, los aprendizajes en el proceso de socialización son muy interesantes, los niños están tejiendo pensamiento social y nuevos aprendizajes sin el maestro, establecen relaciones prácticas del conocimiento y discuten las problemáticas sociales desde su perspectiva por fuera de la intervención docente. E incluso asumen una posición frente al profesor en la que reconocen lo que quiere el maestro, aunque sus intereses giren en torno a otros asuntos. Como elementos culturales en la infancia representados a través del dibujo.

Los dibujos presentados anteriormente, son expresiones narrativas del pensamiento de algunos niños y niñas, que demuestran que la figura o imaginario de la cultura llanera es una representación social en la que intervienen las motivaciones personales, medios de comunicación y delos supuestos en la vida cotidiana, las interpretaciones colectivas como grupo y el aprendizaje en nuevas situaciones, los dibujos son piezas únicas de la narrativa por

lo tanto ninguno se repite o intenta copiar, sin embargo, cada uno es una representación única del mundo social. Los dibujos son representaciones en las que los niños explican el mundo social a partir de sus concepciones.

Actividad Dos

Objetivos

- A partir de escuchar una canción popular, elegir aquellas frases o palabras que mejor nos muestren características de *la imagen* del llanero en la música.
- Dar cuenta de cómo pueden utilizarse palabras para evocar lugares, sujetos y territorios en la enseñanza de la historia.

Indicaciones

- Escuchar la canción.
- Ver la letra de la canción e intentar leer entre todos a través de la lectura compartida.
- Subrayar, con resaltador o colores, las palabras que más sintieran hacían referencia a la identidad.
- Escuchar coplas y adivinanzas populares de la región y leer en la letra impresa con el fin de completar las impresiones con palabras.

Recursos

Bafles, computador, canción, letra impresa, colores y marcadores.

Descripción

- Se les presento una canción y su letra impresa, con el objetivo de distinguir aquellas palabras que identificaran con lo llanero. El taller podía ayudar al niño a situarse en las

diferentes interpretaciones que se generan y crear la posibilidad de reconocer puntos de vista sobre lo llanero.

- De a parejas se les entrego la letra de la canción.
- Escuchamos la canción tres veces y los niños leyeron varias veces la letra para identificar: las palabras conocidas, desconocidas y las que se relacionan la cultura llanera.

Fragmento de la Canción: Llanero si soy llanero

Autor: Cholo Valderrama

Llanero, sí soy llanero primo
Y el que quiera comprobarlo
Que vaya pal Casanare
Y pregunte en la costa el Pauto
Como aprendí desde niño
A dominar un potranco
A ponerle un rejo a un toro
Cogeun novillo poel tallo
A patroneauna curiara

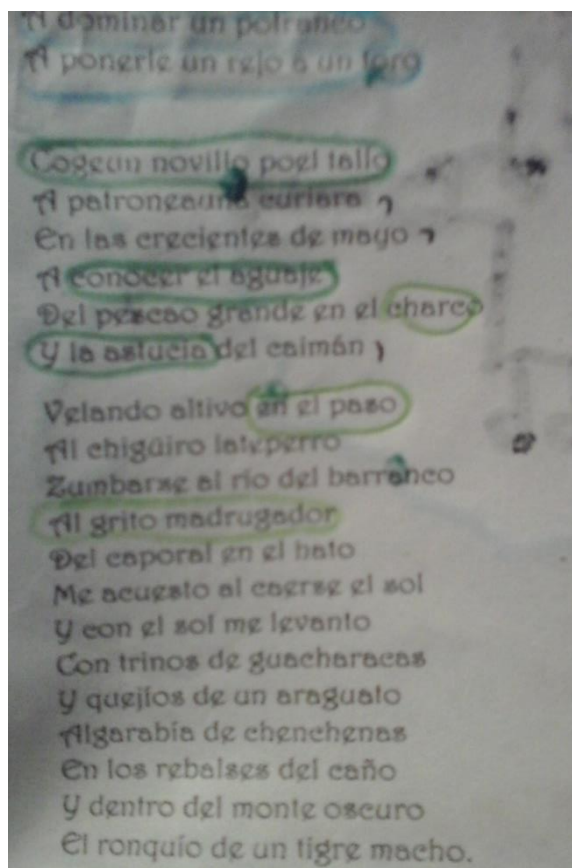
En las crecientes de mayo
A conocer el aguaje
Del pescao grande en el charco
Y la astucia del caimán
Velando altivo en el paso
Al chigüiro lateperro
Zumbarse al río del barranco
Al grito madrugador
Del caporal en el hato

Me acuesto al caerse el sol
Y con el sol me levanto
Con trinos de guacharacas
Y quejíos de un araguato
Algarabía de chenchenas
En los rebalses del caño
Y dentro del monte oscuro
El ronquío de un tigre macho.
Llanero, sí soy llanero primo
Criollito como el mastranto
Dulce como miel de abejas
Y amargo como el barbasco

- Empezaron a tomar los colores y a encerrar o subrayar aquellas palabras especialmente las desconocidas.

La canción *llanero si soy llanero* del cantautor Orlando Valderrama, tiene un lenguaje si se puede decir propio de la población campesina, algunas palabras son difíciles de entender sin un reconocimiento social del contexto. Por eso antes de presentarla a los estudiantes se hizo una consulta previa acerca del significado de algunas palabras; **guacharacas, curiara, tigre macho, barbasco, aguaje, bosta, sabana, ganao, coleador, caballo, garganta coplera, palabreando**. Algunas explicaciones surgieron en clase por parte de los niños y de lo que yo previamente había logrado averiguar llegamos a reconocer que: el coleador es la persona que tiene que botar al toro en la faena; la bosta: es el estiércol del ganado; el barbasco es una planta venenosa que se utiliza para pescar. Se les mostro, en el computador, una foto digital de algunas palabras.

Fotografía 11 Letra de la canción



- Los estudiantes subrayan las palabras y discutimos lo que nos llamó la atención: los niños reconocían la tradición del coleo (ver fotografía 11).

- Se les mostraron diferentes fotografías que evocaran emociones y nuevos lugares o significados, las imágenes establecen relaciones con los sentimientos que surgen de los lugares en la memoria.

Estaba muy preocupada por dejar en claro la actividad y conversar y no me di cuenta de que era fundamental guardar en audio todo (Diario de campo, 2015).

La curiara



Fotografía 12 Curiara, tomado de internet

Sabana y peón:



Fotografía 13 Sabana, tomado de internet

Barbasco



Fotografía 14 Pesca a través del Barbasco. Tomado de Internet.

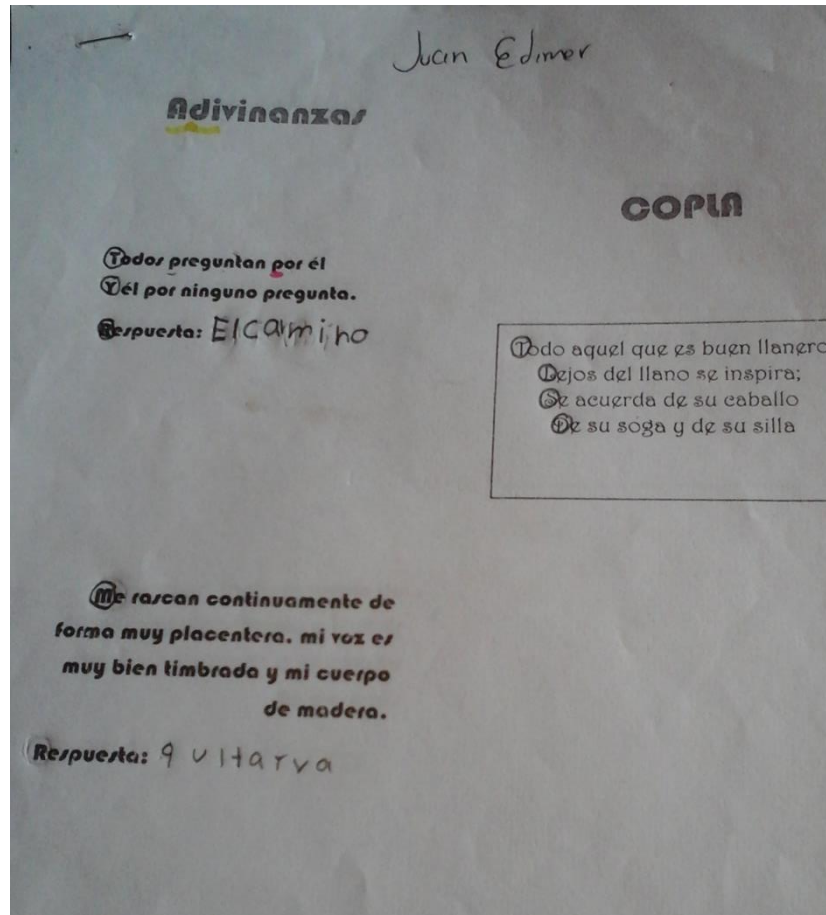
A continuación, un fragmento que se les leyó a los niños con el fin de comprender cómo se utilizaba el Barbasco.

Se practica gracias a las raíces del «barbasco», un arbusto cultivado en la «chacra». Sus largas raíces son las arcas de la tierra y el lugar de pesca. Sobre las orillas fangosas, son aplastadas a palos y después arrojadas al río. Un líquido viscoso, blanco se derrama y se disuelve en el río. Esta preparación necesita mucho esfuerzo y la pesca en sí mismo. El veneno liberado, con propiedades debilitadoras, «mata» y todos los peces del río, como privados de oxígeno, suben a la superficie. Para Pancho y sus acompañantes, solo les queda bajar el río y recoger el fruto de su pesca. ¡Un excelente método para comprender la diversidad de peces de agua dulce!

Tomado de : <http://www.exode-tropical.com>

Observaciones: La música fue un recurso muy útil para lograr el trabajo en grupos. Sin embargo, existen muchas dificultades para elegir actividades que resulten interesantes y que despierten inquietudes en todos los niños, como el grupo tenía niños de 7 hasta 13 años, lo que era interesante para el de 7 no lo era para el de 13.

- Se realizó un ejercicio muy común de trabajar con coplas y adivinanzas, como juegos tradicionales, para estimular la escritura (ver fotografía 15).



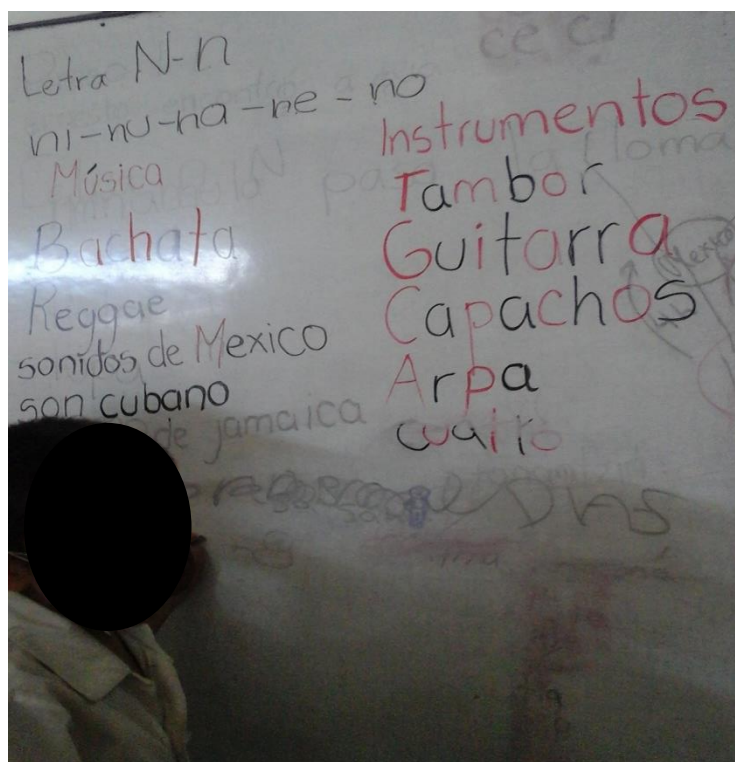
Fotografía 15 Coplas y adivinanzas

- La segunda parte incluía escuchar una serie de ritmos musicales tanto de la región como de otros lugares, músicas más recientes y músicas desconocidas. Se busca reconocer que las culturas crean a través de la música distintas formas de contar sus sentimientos, el pasado y vida cotidiana.
- Finalizamos el taller diciendo que existe una estrecha relación entre la riqueza de los relatos orales y la identidad colectiva.

Análisis

La canción al respaldo de alguno de los dibujos se utilizó posteriormente, para señalar unas palabras que según los niños tuvieran relación con el llano, en este ejercicio se puede evidenciar que la oralidad constituye el elemento central del acceso al conocimiento. Las

palabras relacionadas de la canción con lo que consideran distingue al poblador del llano son: **llano compadre, primo, caballo, miel de abejas, palabreando en los espantos, ganao, niño, pescao y guacharaca** (ver fotografía 16)



Fotografía 16 Palabras generadoras

Estas palabras pueden utilizarse como palabras *generadoras de evocar contextos históricos* como el poblamiento de los llanos, o resolver preguntas como ¿cuándo llego el ganado a la sabana y quien lo trajo? ¿Qué ocurrió con la población indígena en el territorio? ¿Qué importancia tienen las historias de espantos en las creencias populares?

La oralidad, como ha mencionado Havelock (1996) es ese lenguaje donde el aprendizaje debe “ser memorizado. No hay otra manera de garantizar su supervivencia. La ritualización se convierte en el medio de la memorización. Las memorias sociales y personales; pertenecen a cada hombre, mujer o niño de la comunidad; pero su contenido, el lenguaje

conservado, es comunitario, es algo compartido por la comunidad y que expresa su tradición y su identidad histórica” (pág.104), entonces la copla y la música, pero además el dibujo se convierte en elementos fundamentales para conocer la forma en que las sociedades organizan su pensamiento y aprenden de manera autónoma. Las memorias sociales

La memoria colectiva es el conjunto de representaciones del pasado que un grupo produce, conserva, elabora y transmite a través de la interacción entre sus miembros (Jedlowski, 2000 tomado de F, Morales 2007) La memoria colectiva se refiere a cómo los grupos sociales recuerdan, olvidan o se reapropian del conocimiento del pasado social. La memoria social se concibe como la influencia que ciertos factores sociales tienen en la memoria individual, o memoria en la sociedad (Jodelet, 1992 tomado de F, Morales 2007). La memoria es social por sus contenidos, marcos de referencia y porque la gente recuerda memorias compartidas y recordadas conjuntamente (F. Morales, et al, 2007)

Dos de estas palabras hicieron alusión al conocimiento de los pueblos originarios, la **curiara**, que es una embarcación que utiliza la población originaria. Y la planta del **barbasco**, una forma tradicional en que las comunidades americanas que habitaron gran parte del territorio utilizaron para pescar, moliéndola y haciendo una bolita que se tira al agua para cazar peces. Estos dos ejemplos fueron muy útiles para explicar de qué manera el hombre y la mujer llanera tienen en su identidad un arraigo indígena muy importante. Aunque la mayoría de la identificación de lo llanero hace referencia al trabajo en el hato y la hacienda en la investigación historiográfica, qué ocurre entonces con poblaciones jóvenes de familias que veían de un territorio, con otras características, donde no hay contacto con la ruralidad y la hacienda. ¿Es el hato y la hacienda la única que aporta elementos a una identidad campesina en la historia? ¿Todo el llano es el mismo?

La canción elegida habla de un lugar distante, el Casanare, la letra de la canción no tenía ninguno de los elementos elegidos por los niños (arpa, joropo, maraca, sombrero, traje típico). Entonces, ¿Cómo se construyó esta idea sobre la identidad llanera? ¿Era la misma idea que tenía yo sobre el llano en mi época escolar? ¿Por qué se fortalece esta idea en la escuela, de elementos sobre la cultura desarticulados de la historia de estas poblaciones? ¿Qué ha ocurrido con el llanero? La canción hacía referencia a un peón de sabana, del trabajador rural empobrecido, no dueño de grandes hatos, que viajaba por la sabana en temporada de coger ganado cimarrón, ganado libre, sin dueño, que recorría la estepa.

Una apuesta por el análisis de la historia cotidiana de los sujetos escolares:

Durante los talleres surgieron las siguientes preguntas personales ¿Dónde encontrar la historia de esta población que aprendió a pescar con barbasco y a utilizar la curiara? ¿Por qué el llanero utiliza la curiara?, ¿tiene acaso raíces indígenas? En la mayoría de los niños un interés especial por la leyenda de espantos, en general la población cree y asegura que existen en el llano seres míticos, como la bola de fuego, el silbón, quienes constituyen un entramado de creencias arraigadas en la vida cotidiana. Incluso existe cerca de La Nohora, un árbol donde se dejan prendas de bebe para protegerlos del pujo llamado el compadre Bototo. Los gustos musicales, son diversos, por lo tanto, asegurar que existe una identificación con la música llanera como vínculo permanente en su conciencia de pertenecer a un territorio y a unas relaciones comunitarias específicas es muy difícil.

Existen por lo tanto elementos de representación social y colectiva en los niños para iniciar procesos de desarrollo del pensamiento histórico a partir de la historia cotidiana y la historia oral. Donde la oralidad es fundamental, la historia oral se hace necesaria, *el trabajo desde la historia oral y la memoria permite conservar y transmitir los relatos orales, mantener las prácticas cotidianas y las huellas que se van dando en la construcción de las memorias y*

que en ocasiones escapan de las fuentes escritas que dejan fuera de lugar este tipo de narrativas. (Castro, Fabio, et al, 2018, pag, 214)

Actividad Tres

Y aunque con unas técnicas más complejas de pintura y escultura, se busca observar algunos elementos dibujados por los niños, con los elementos visuales que los pintores realizaron en la actualidad.

Objetivos

- Comparar a través de fotografías las distintas pinturas y esculturas, versiones diferentes sobre la identidad: fotografía de la Biblioteca German Arciniegas y dos pinturas de la exposición *Tres llanos* presentada en la misma.
- Explorar las posibilidades de utilizar las imágenes para acceder a representaciones sociales o hechos históricos.
- Observar las representaciones pictóricas del llano en la sociedad.

Indicaciones

- Ver y comparar tres imágenes alusivas a los llanos desde dos perspectivas diferentes.
- Observar cada imagen y señalar sus elementos visuales y simbólicos.
- Comparar estas imágenes con los dibujos realizados en la primera actividad.
- Dar cuenta de las interpretaciones de distintas personas acerca de un mismo imaginario.

Recursos

Tres imágenes impresas, folleto galería de arte, computador, fotografías digitales.

Descripción

- ¿Qué representación tienen el adulto sobre esa identidad llanera? Se emplea una imagen fotográfica de un mural ubicado en la biblioteca German Arciniegas y unas fotografías de la exposición “**Tres llanos, la recuperación de un legado, la recordación de un ancestro y la muestra más clara de un testimonio que se reclama el derecho a perdurar**” que se llevó a cabo durante el 2015 en la misma biblioteca; estas imágenes fueron compartidas con los niños. Allí se encuentra en exposición la obra de José Antonio Pinzón Ariza, quien realiza una representación de la identidad y cultura llanera, resaltando la figura femenina. Por su parte Luis Eduardo Álvarez, realiza esculturas acerca del trabajo en el llano y las faenas, utilizando materiales como terracota, hierro, bronce y resina.

Primera Imagen



Fotografía 17 Mural de la Biblioteca German Arciniegas (fragmento)

- Se hizo una visita a la Biblioteca German Arciniegas con el fin de buscar documentos y literatura para alimentar los talleres, allí se conocieron las exposiciones artísticas, cuentos y representaciones pictóricas del llano en murales.
- La primera imagen que se piensa para desarrollar un taller que recupere la imagen como proceso de lectura para evidenciar miradas sobre el llano y la cultura a partir del territorio es este mural (fotografía 17), que es muy similar a la escultura de los lanceros del Pantano de Vargas del escultor Rodrigo Arenas Betancourt. Existían varios elementos simbólicos como los lanceros, el ganado, el arpa y el compositor musical, la bandera de Colombia y la iglesia que hicieron que fuera seleccionada para este fin.
- Se propuso a la coordinadora de la institución llevar a los niños a unos talleres de arte en la Galería Guayupe de la Biblioteca German Arciniegas, tras conocer una exposición que estaba enfocada transmitir la vivencia de tres artistas sobre el llano a partir de la pintura y la escultura. La propuesta pedagógica consistía en el reconocimiento de la cultura llanera a través de las expresiones pictóricas y de la escultura de la naturaleza, el territorio y las costumbres campesinas del territorio, en la que los niños interactuaban a través del realizar ejercicios de pintura. Pero ella dijo que no era posible y que había muchos problemas, por lo tanto, no hubo un apoyo por parte de la institución para llevarlos. Sin embargo, yo dejé el teléfono y el nombre de la institución en la Galería para que los contactaran, también decidí llevar folletos y fotos para mostrárselas a los niños. Durante los talleres se les menciono la biblioteca y la importancia de que pudieran ir.
- Conocí la Galería Guayupe, galería de sala de exposiciones la Biblioteca German Arciniegas, el 30 de Julio de 2015 se expuso la obra de Manuel Garzón, Luis

Eduardo Álvarez y José Pinzón en la muestra artística *Tres Llanos, la recuperación de un legado, la recordación de un ancestro y la muestra más clara de un testimonio que se reclama el derecho a perdurar 2015*. Guayuoe es (nombre que proviene de una cultura que habitó el pie de monte antes de llegada de europeos al territorio) (Diario de campo, 2015).

- Después de ver la exposición y agotar las posibilidades de llevar los niños tome la decisión de mostrarles las imágenes en los talleres.

Segunda imagen



Fotografía 18 Galería Guayuoe. Tomada internet

- Los niños ven las tres fotografías y el folleto de la Galería (ver fotografía 21), les explicó que una Galería es un lugar donde se muestran obras de arte o expresiones artísticas de personas que se dedican a esto. Se les mostró que existía la Biblioteca German Arciniegas, pocos la conocían y luego se les

mencionó la exposición que hubo, dejando claro que era importante que se acercaran a esta cuando tuvieran la oportunidad.

- Lo que más les impactó fueron los colores y las flores, las describían como *bonitas, coloridas, mujeres lindas, animales salvajes que tenían mucha fuerza* todas estas impresiones surgieron de sus emociones algo que las imágenes permiten (ver fotografías 18 y 19)



Fotografía 19 Galería Guayupe. Tomada Internet

- Los niños relacionan las figuras de la naturaleza a la parte alta más allá del sector siete, pero encontramos nuevas visiones en las imágenes que no teníamos en los dibujos: la naturaleza y el territorio, los colores son llamativos y despiertan las sensaciones de caminar en la naturaleza, hay un agrado innato en los niños a lo natural porque a todos les encanta caminar en la parte no habitada de la Nohora, hacen comentarios sobre los animalitos: los micos y pájaros. Las salidas a otro municipio de los llanos.

- Los niños tienen muchos recuerdos de su pasado.
- Los maestros no utilizan las experiencias locales de los niños, ni sus recuerdos para evocar lugares y personas, hechos como posibilidades de la enseñanza de la historia. Pero esto es porque muchas veces la narrativa de los niños es muy anecdótica, por lo tanto, le restan importancia a su contenido. Creo que es posible crear metodologías para enriquecer la forma en que analizamos las narrativas infantiles. Estas metodologías las encontramos en la riqueza de la producción en la didáctica de la historia a través de las fuentes orales, icónicas y escritas.



Fotografía 20 Galería Guayupe. Tomada internet



Fotografía 21 Tomada al folleto de la exposición.

- La cuarta fotografía (20) es una serie de imágenes sobre distintas esculturas, una de ellas representa la faena del peón de sabana y su travesía por un llano, un llano que hay que domar, es la representación de un hombre en relación con una naturaleza cocodrilo, un caballo, una res, rio, un hombre enfrentándose a la soledad y la dificultad de domar a la naturaleza (ver fotografía 20) todas estas impresiones anotadas en la conversación con los niños. La escultura en bronce (ver fotografía 20) esta tallada en espiral donde a través de un remolino van ascendiendo figuras de un hombre, animales, elementos naturales. Los llanos orientales, una relación entre hombre-naturaleza, que ha predominado; avanzar sobre lo indomable.
- Después de ver todas las imágenes y señalar sus características se les explica que existen miradas diferentes, pero aun así conservan elementos y están relacionadas con los dibujos iniciales. Lo que permite preguntarnos si acaso son todos los llaneros iguales, se buscaba identificar como ser consciente del

estereotipo, y esto se hace a través de Historizar la propia identidad para encontrar en sus raíces si hace parte de la memoria colectiva fundamentada con el paso del tiempo en las costumbres o por otro lado es una tendencia de los medios de comunicación.

Análisis:

Imagen tradicional del llanero (regionalismo)

La imagen del mural en la Biblioteca German Arciniegas (ver Fotografía 17), es una representación tradicional de un hombre (lancero de la independencia) sobre su caballo cabalgando en la denominada batalla de independencia, dos hombres tocando arpa y cuatro ganado vacuno, el campo y el techo de una iglesia escondido en las flores y árboles. La primera impresión que nos resulta es ver similitudes con nuestros dibujos elaborados por los niños solo en tanto los instrumentos musicales. Los niños ven similitudes entre su dibujo con esta fotografía, el traje, el arpa y la naturaleza, pero ninguno asoció a los llanos con el ganado o a una concepción religiosa. Estas representaciones tienen por un lado un origen popular en el trabajo y costumbres, pero son retomadas por el nacionalismo que requiero en el siglo XX homogenizar la población en un proyecto de Estado Nación, entonces conserva esta ambigüedad.

La fotografía muestra varios elementos; un elemento histórico-oficial (lanceros que participaron en la independencia criolla); musical (instrumentos musicales arpa); religioso (iglesia católica); económico (ganado blanco); estético (traje y sombrero blancos); símbolo nacional (bandera Colombia). No hay una representación de las comunidades originarias. Surge la pregunta **¿Que dispositivos pedagógicos se utilizan para homogenizar la cultura?**

Mujer y naturaleza.

Las fotografías de las pinturas exhibidas en la Galería (fotografías 18,19 y 21) realizadas por José Antonio Pinzón Ariza quien ha dedicado su vida a la pintura de la naturaleza del territorio de sabana, artista empírico que realiza su trabajo desde 1997. En esta oportunidad muestra pinturas de mujeres en un panorama natural, figuras femeninas de colores muy llamativos, animales, colores cálidos, una de ellas abraza una flor de heliconia. Estas pinturas como una oportunidad de análisis en la enseñanza de la historia, debe tener elementos de análisis del arte para ver como los seres humanos representan su pensamiento en la pintura. Retomamos el trabajo de Antonia Valencia quien nos propone los siguientes elementos: el lenguaje icónico puede ser analizado a partir de los elementos horizontales/verticales, arriba/abajo, primer plano/segundo plano, blando/duro, mirada frontal/mirada segunda, donde, es posible afirmar que la figura femenina ha sido representada en lo relacionado a lo estable, dominado, observado, blando, natural, asociado al plano inferior, donde la mirada raras veces esta de modo frontal, la mujer aparece desnuda en relación con la naturaleza, alejada de la cultura asociada a lo masculino desde la concepción occidental (Valencia, 2001) Sin embargo en esta pintura (ver fotografía 19) la mirada es fija y frontal acompañada de elementos cálidos y naturales. Una representación tranquila, mucho más relacionada con la naturaleza.

Esta perspectiva artística muestra que las personas no cabalgan, no penetran la sabana, más bien viven y disfrutan la naturaleza, existen otras sensaciones sobre el llano que hacen referencia a la naturaleza. El lenguaje iconográfico permite ver el lugar visible o no de la mujer como sujeto histórico e incluso permite una crítica a los estereotipos en el arte, que reproducen imágenes sobre la representación de la vida social y cultural. Lo que implica la necesidad de una “alfabetización visual desde las primeras etapas del aprendizaje escolar” (Valencia, 2001, pág. 169) Después de realizar este análisis un poco complejo, se empiezan a realizar preguntas

que permitan inferir estas temáticas, como que elementos naturales evocan las imágenes y qué relacionan con su vida cotidiana.

Los niños lo relacionan con la parte alta de La Nohora, donde habían visto micos, pájaros y muchos árboles. Comentan que la gente mata los micos que existían hace algún tiempo, y alguna vez encerraron los micos bebés para tenerlos de mascota. Con lo cual no están de acuerdo. Esta visión de los llanos puede dar paso a la problematización sobre el impacto ambiental de las economías extractivas en el territorio, el maltrato y arrinconamiento de la población.

Observación:

La oralidad constituye el eje central de la transmisión de la memoria de las comunidades, los elementos naturales, el canto y la narración del mito son claves para acercar el conocimiento histórico a los niños. Las imágenes resaltan a la mujer, como elemento olvidado por la figura tradicional del estereotipo cultural llanero. “El profesor Iván Ramírez cita a Zuluaga (2006) cuando aclara la relación entre la memoria y el quehacer pedagógico: *La memoria activa del saber pedagógico como categoría de investigación y el saber pedagógico del maestro como saber sometido representó a lo largo de la historia la expresión de una memoria colectiva silenciada*” (Castro, Fabio, et al, 2018, pag 102).

En los dibujos de los niños no existe una representación espacial del llano, de la naturaleza, aparecen dibujos de una imagen sin espacio natural. Solo el cielo, sol y nubes. Existe además un patrón del dibujo en que los niños repiten los mismos elementos, no hay un uso libre de la expresión. ¿Cuál es la representación del territorio? los dibujos (ver taller numero 4) que se utilizaron para representar el barrio mostraron la misma secuencia en cada dibujo una

casa, una familia y un niño. Representaciones individualizadas de la vida de una familia dejan de lado la relación espacial global del barrio y la comunidad.

Para finalizar, logramos discutir colectivamente que existen varias perspectivas para sentir y vivir el llano. Y que requiere que seamos capaces de ver distintos puntos de vista. Cada imagen, es una representación colectiva de seres humanos con una intención de comunicar algo. La escritura además constituye todavía una herramienta secundaria en la forma en que la población guarda la memoria, por lo tanto, es posible fortalecer los elementos fundamentales del conocimiento social en la infancia que situó la oralidad y el documento como medios para acceder a la historia, donde ninguno subordina al otro.

3.3.2 Taller 2: Tiempo y vida local: Cartas en el tiempo, un ejercicio de la temporalidad.

Objetivos:

Plantear alternativas para jugar con temporalidad, ayer, hoy, mañana, décadas, años, pasado, presente y futuro.

Indicaciones

- Los niños tenían que realizar sobres de colores con papel iris para guardar unas cartas decoradas que iban a recibir.
- Debían recibir las cartas y llevarlas a su casa con el fin de que su familia les ayudara a escribir, en caso de tener dificultades.
- Debían devolver las cartas en los sobres realizados en clase con su respuesta.

Recursos:

1. Papel de colores, marcadores, sobres de colores.
2. Marcador y tablero.

Actividades:

1. Luego de recrear un mensaje en cartas, los niños se llevan las cartas a sus casas con el fin de responderlas.
2. Discutir acerca de las dificultades que se tuvieron para responder a la carta y a situarse temporalmente.

3. Descripción:

- Se elaboraron sobres decorados con papel iris y formatos de carta para responder (ver fotografía 22).
- Se les entregaron las cartas a cada uno de los niños con el fin de que se las llevaran a sus casas.
- Volvieron con ellas, lamentablemente no todos hicieron el ejercicio y faltaron varias cartas, ya fuera por olvido o porque al no saber escribir, no contaron con ayuda.
- Recibimos todas las cartas y se leyeron las cartas, tratando de que los que aún no leyeron se familiarizan con la escritura.
- Los niños comprendieron muy bien las cartas ellos distinguían muy bien pasado, presente y futuro en una complejidad diferente.

Transcripción de las cartas y sus respuestas.

Contenidos de las cartas:

Carta 1: Te escribo desde el día de mañana, hoy estoy jugando con mis canicas, cuéntame en una carta qué vas a hacer mañana. Qué vas a jugar. Att Fernando

Carta 2: Villavicencio, 10 de noviembre de 2015. Hola mi nombre es Juanita, vivo en un barrio parecido a el tuyo en Bogotá. Cuéntame cómo es tu barrio y como se llama un abrazo. Att Juanita.

Carta 3: Villavicencio, 9 de noviembre de 1915. Hola, ¿Cómo estás? Imagínate que yo nací en Villavicencio hace más de 100 años, antes no había edificios, carreteras, pero había varias fincas. Antes de llamarse Villavicencio se llamaba esta región Gramalote.

Carta4: Hola mi nombre es Lucia, te escribo desde el año 2030 y las cosas han cambiado en la Nohora, ¿Cómo te imaginas el barrio la Nohora en 20 años?

Carta 5: Hola te escribo del año 1950, acá en la Nohora no existía aun el barrio, había muchos animales, ríos y peces, nada de lo ves estaba como hoy, todo esta tan contaminado. Cuéntame cual sería tu solución para mejorar la tierra de la contaminación.

Carta 6.: Escríbeme una carta donde me cuentes ¿Cómo es Villavicencio en tu tiempo?
Att Leonor.

Carta 7: Villavicencio, 9 de noviembre de 2098. Hola, mi nombre es Martin. Te envié esta carta desde el futuro y quiero contarte que La Nohora ha cambiado mucho. Las calles están pavimentadas y nuestro colegio el Líder es muy grande ahora hay muchos más niños. Cuéntame en la carta ¿Cómo es La Nohora en tu tiempo?

Respuesta a las Cartas:

☞ Se van a subrayar intencionalmente elementos temporales que utilizan los niños en su lenguaje. Es importante tener en cuenta que se utilizaban palabras locales como *endenantes* para explicar pasado próximo es una palabra muy común utilizada en la cotidianidad.

Carta 1: Lorena escribió, “Te escribo desde el día de mañana, hoy me voy a bañar primero que todo después me voy para el colegio y apenas llegue del colegio me pongo a hacer tareas y luego me pongo a jugar alas cojias”.

Carta 2: “La Nohora. Hola mi barrio es grande porque en la loma uno puede mirar unos lagos grandes y lindos y tiene peses. Chao. Villavicencio, noviembre 2015.”

Carta 3: Hola cómo estas, imagínate te cuento lo siguiente nació en Villavicencio hace 5 años y te cuento que ahora es una ciudad capital del Meta hay barrios calles pavimentadas diferentes empresas que generan empleos diferentes culturas vienen gente de diferentes partes también tiene terminal y aeropuerto.

Carta 4: Pues yo me imagino que La Nohora después de 20 años es un barrio legal, con un buen acueducto, gas, alcantarillado y el colegio líder ya no es un colegio pequeño sino un Mega colegio y mis compañeros los profes. Juan Sebastián.

Carta 5: Mi solución para proteger la tierra es que no botemos basura. Para que no afectemos a nuestro cuerpo y a los animales no les hagamos daño para que podamos tener una vida sana sin enfermedades.

Las cartas 6 y 7 no tuvieron respuesta por que los niños algunos no regresaron o se les olvido cumplir con el objetivo de traerla.

Análisis:

Este ejercicio trata de mostrar las relaciones temporales que niños de 7 a 13 años utilizan en su vida cotidiana, al leerlas de forma colectiva se resaltó los sucesos que pueden ocurrir en un día, acontecimientos pasados, relaciones de pasado, presente y futuro. La inquietud principal no era proyectar la idea de linealidad temporal, sino de organizar las fechas según la emisión de la carta, por ello se intentó desarrollar una cronología en esta etapa: acercamiento. (ilustración 2)

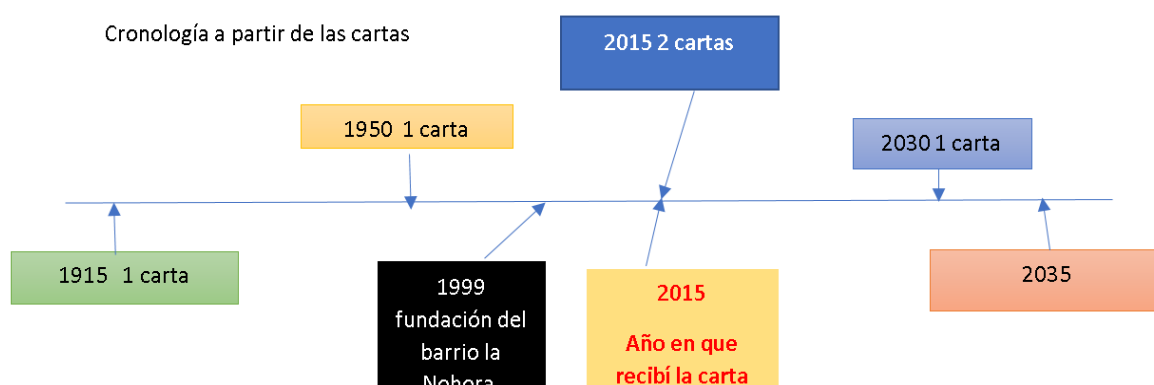
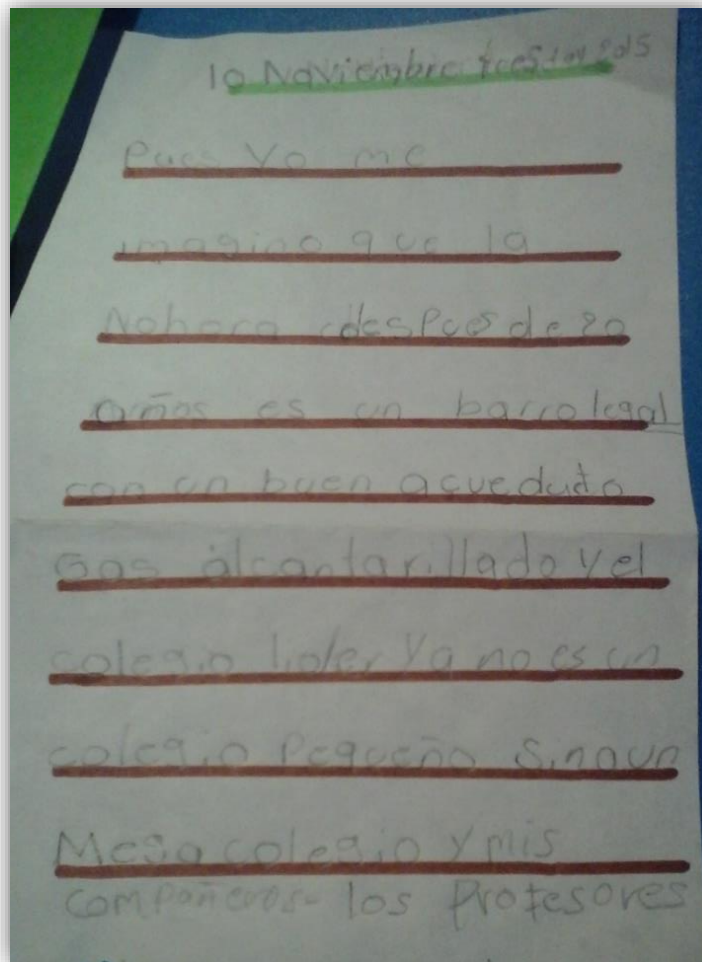


Ilustración 2 Cronología a partir de un ejercicio con cartas.



Fotografía 22 Taller con las cartas.



Fotografía 23 Carta en respuesta de los niños.

Aunque reconocemos que el proceso por el cual el niño comprende el uso de cronologías indica unos niveles de comprensión matemática, algunas cartas como la que está anteriormente (ver fotografía 23), muestra como Juan Sebastián, se proyecta en el tiempo esperando del mañana una serie de cambios relacionados con transformaciones positivas en la vida, con lo cual existe una explicación narrativa de los cambios que nos benefician o no en nuestra vida, dice “Pues yo me imagino que La Nohora después de 20 años es un barrio legal, con un buen acueducto, gas, alcantarillado y el colegio líder ya no es un colegio pequeño sino un Mega colegio y mis compañeros los profes”. Sin embargo, los relatos del día de cada uno no solo eran una sucesión de hechos: me levanto, me baño, voy al colegio, juego, voy a batuta, voy al comedor, hago tareas, juego futbol, vendo helados, me acuesto. Nos dimos cuenta que tenemos distintas formas de sentir y percibir el tiempo: la noche y el día, ratos del colegio y el de la casa, el tiempo del juego, la tarea y el trabajo.

Lo temporal es una categoría del pensamiento clave para entender cómo se configura y posiciona en el lenguaje de los niños. El horizonte temporal en los seres humanos está relacionado con la experiencia de vida, pero es importante encontrar un espacio para investigar el pasado y el tiempo como objeto de reflexión. La conciencia de este hecho se inicia con la conciencia del tiempo personal y familiar. Se pueden utilizar las vidas y tiempos personales y familiares como puertas de entrada para comprender cronologías y temporalidades de procesos históricos y privilegiar el manejo de los elementos narrativos por sobre las explicaciones que requiere el pensamiento formal (Terán, 2004). La percepción del tiempo como una dimensión intrínseca a la narrativa humana, es una actividad interesante de evidenciar, donde se muestran las relaciones temporales y los imaginarios de cambio de un territorio en las comunidades, puesto que estas explicaciones hacen parte de un tejido social, pues en los primeros años

escolares hay una apertura al “acto creativo de orientación temporal de la vida humana” (Rüsen, 2000 en Soria, 2014 pág. 48).

Por ello, narrar la niñez, pero también comprender que sus vidas transcurren en medio de las piezas épicas, dramáticas, cómicas e, incluso, trágicas de la vida comunitaria, tiene una función ética y política. Podemos atribuirle a la narrativa esta función ético-política, cualquier narración que hagamos a los infantes acerca de cómo sucedieron las cosas, implica otorgarle sentido moral y político a la experiencia humana y cultural. (Alvarado, Sara et.al, 2012, pág. 118)

Durante el desarrollo de la actividad se tuvieron en cuenta los elementos temporales que se pueden percibir según sugiere Antonio Bravo en Enseñanza del tiempo Histórico: historia, Kairós y Cronos, una unidad didáctica para el aula de ESO, 2001. La siguiente tabla establece esta relación.

Categorías temporales	ELEMENTOS TEMPORALES PERCIBIDOS EN LAS CARTAS DE LOS NIÑOS.
Localización	Fecha exacta: “Hola, mi barrio es grande porque en la loma uno puede mirar unos lagos grandes y lindos y tiene peses. Chao”. Villavicencio, noviembre 2015(7 años)
Orden y Sucesión	Relación: “ayer-hoy-mañana”; (posicionarse en un día futuro) ejemplo: Te Escribo desde el día de <u>mañana</u> , <u>hoy</u> me voy a bañar primero que todo <u>después</u> me voy para el colegio y apenas llegue del colegio me pongo a hacer tareas y <u>luego</u> me pongo a jugar alas cojias.”
Orden-Sucesión (Duración)	Relación nacimiento-crecimiento <ul style="list-style-type: none"> • Relación anterior-posterior • Variables: vida; percepción de la vida distinta a la actual, (La pregunta estaba dirigida desde el pasado.) Imagínate te cuento lo siguiente nací en Villavicencio hace 5 años y te cuento que ahora es una ciudad capital del Meta hay barrios calles pavimentadas diferentes empresas que generan empleos diferentes culturas vienen gente de diferentes partes también tiene terminal y aeropuerto.

<p>Presente constante</p> <p>Interrelación temporal</p>	<p>Relaciones de causalidad:</p> <p>“Mi solución para proteger la tierra es que no botemos basura. Para que no afectemos a nuestro cuerpo y a los animales no les hagamos daño para que podamos tener una vida sana sin enfermedades”.</p> <p>Proyección de futuro en la preservación de la tierra y la vida</p>
<p>Unidades de medida</p> <p>Ritmo de cambio</p>	<p>Cantidad fija: día, semana, mes y años.</p> <p>Velocidad: cambio lento en el tiempo</p> <p>“Pues yo <i>me imagino</i> que La Nohora <u>después</u> de 20 años es un barrio legal, con un buen acueducto, gas, alcantarillado “y el colegio líder <u>ya no es</u> un colegio pequeño sino un Mega colegio y mis compañeros los profes”</p>

A partir de lo anterior, existen **múltiples relaciones temporales**, con las que se puede empezar a relacionar hechos históricos no recientes y recientes, evidenciamos una conciencia entre presente-pasado-futuro, una comprensión de que las acciones que tomamos tienen efectos, (no conocemos si existe una comprensión de las múltiples causas), por ejemplo, se establece una relación temporal y explicativa que un ser humano puede hacer para preservar la tierra. “Mi solución para proteger la tierra es que no botemos basura. Para que no afectemos a nuestro cuerpo y a los animales no les hagamos daño para que *podamos tener* una vida sana sin enfermedades”. Pero experimentamos una manera de percibir múltiples visiones. Realmente se trata más que de percibir solamente los elementos temporales, es comprobar toda una percepción de la vida, el futuro, los sueños, los recuerdos donde los contenidos escolares deben abarcar todas estas complejidades sociales que rodean el medio comunitario. Es importante un trabajo más profundo para responder la pregunta de ¿Cómo los niños del llano han configurado la percepción de lo temporal?

Se percibe una relación entre el desarrollo material y el cambio temporal, el futuro es una construcción cargado de esperanza y se convierte en un lugar lleno de cambios positivos. Sin embargo, a pesar de las dificultades comunicativas como la timidez al hablar o no saber

escribir o leer, algunos niños nos permitieron conocer sus ideas complejas y percepciones temporales, como un punto de partida.

3.3.3 Taller 3: Relatos de vida y recuerdos Familiares

Objetivo: Compartir la manera en que los niños o sus padres evocan el pasado, las perspectivas y visiones que se pueden evidenciar a través de la narrativa del pasado o el presente, así como algunos elementos identitarios y elementos temporales nuevos más complejos.

Indicaciones:

- Traer un relato escrito, con ayuda (escritura) si es necesario, acerca de un recuerdo o una experiencia familiar.

Recursos:

1. Colores y lápices
2. Escritos realizados por la familia o estudiante.

Descripción

- Con el fin de evidenciar las memorias familiares, se les pidió a los niños escribir o traer un escrito por algún familiar, narrando la historia de su llegada al barrio o de un recuerdo específico. No todos hicieron esto, fueron muy pocos los relatos recibidos, las dificultades para escribir demostraron la importancia del trabajo colectivo en clase y en la familia, pero también las dificultades para compartir asuntos difíciles de contar. Con el fin de mostrar cómo algunos ejercicios para desarrollar el pensamiento histórico pueden surgir de la familia, la conciencia del desplazamiento puede retomarse, cómo un hecho del pasado en la vida de los niños y como una manera de comunicar una historia a través de la motivación hacia la

escritura, siendo estos importantes por su riqueza oral, no por su composición ortográfica o gramática.

Análisis

¿Qué elementos temporales nuevos, relatos de vida y discusiones sobre las problemáticas sociales encontramos? Los relatos permiten encontrar elementos temporales nuevos para iniciar el trabajo con cronologías familiares: los relatos de los adultos tienen acontecimientos personales más claros y un tiempo de orden y sucesión: crecimiento-plenitud-madurez-vejez más complejo que permiten realizar ejercicios como investigar el árbol genealógico o periodizar la vida de padre, madre o abuelos, también pueden evidenciar elementos identitarios muy importantes que deben ser considerados para la estructuración de un diseño curricular. Este ejercicio da evidencia del cuidado, respeto y confianza que se requieren para trabajar este tipo de memorias, es fundamental, tanto la sensibilidad como el respeto por la palabra e historia de los niños, de ahí que sea importante que las familias comprendan su utilización. El siguiente fragmento³⁷ evidencia cómo el relato de vida es un tejido entre memoria, identidad y devenir. Vamos a subrayar aspectos que son importantes para efectos del análisis.

09/11/2015

Nací en un pueblo muy pequeño yamado Mesetas hijo de padres orgullosamente campesinos comense my niñes en el calor de mi hogar junto a mis padres que me enseñaron el amor y el respeto hasia ellos y ante los demás a mis 5 años comense mis estudios de primaria a los 11 comense mi secundaria termine mi niñes y mis estudios ya con padres divorciados después de esto comense a trabajar en el campo y a labrar mi propio destino a los 19 años conseguí una novia la que hoy en día es mi esposa y madre de mis hijos hoy en día vivo en Villavicencio ya con mi nuevo hogar trabajando día a día para conseguir

³⁷ Las cartas se transcribieron tal cual fueron escritas sin cambiar su ortografía.

sustento para mi familia y apoyándolos para que salgan adelante el día de mañana. «Sic»

Papá

Teniendo en cuenta el relato anterior, evidenciamos elementos causales, temporales y acciones que implican la transformación como *labrar su propio destino y trabajar día a día para salir adelante el día de mañana*. También elementos identitarios como *el sentirse orgullosamente campesino* desde el cual pueda ubicarse en el orden histórico al reconocer su historia personal y social en el presente, los seres humanos pueden “desplegar su subjetividad y su identidad, para desde este reconocimiento del pasado y posicionamiento en el presente, puedan actuar en el mundo, crear nuevas condiciones, participar en procesos de transformación” (Alvarado, Sara et.al, 2012, pág. 62)

10 de noviembre de 2015

Yo nasi en el nombre de Jesús en el año de 1998 (corrige 1980) en un municipio yamado Mesetas meta en el hospital de mi mama y mi papa es en la casa de ellos dos y el medico hera mi papa y ay me fui creciendo en este mundo y este momento soy madre de sinco hijos y la meta es que salgan adelante en el nombre de Jesus para que tengan un buen futuro y una bidad muy diferente a la mia lo que no pude aser en mi vida que eyos lo agan los apoyare la meta mia es trabajar para ellos para darle aliento y fuerza para el dia de mañana de el futuro de ellos primero que Dios Mi Padre Jesus que el sea dándoles entendimiento y sabiduría para que ellos entiendan este estudio que los profesores los enseñan que dios sea dándoles entendimiento y sabiduría para manejar sus alumnos Dios te bendiga profesora por estas narraciones.

Atentamente Mama «Sic»

Este relato es un ejemplo a la lucha de las familias, de la fe como motor de acción y las creencias religiosas como parte de la identidad en la narrativa, este relato está mucho más relacionado con el trabajo arduo y la conciencia de que la educación permite los cambios necesarios para vivir mejor. La historia de los seres humanos está atravesada por conflictos que influyen en nuestra concepción del pasado, nuestra vida y el deseo de un futuro mejor, esta como memoria colectiva se guarda en los espacios de narración popular, la copla o el canto. El deseo de jugar en paz y comprender que la guerra es negar la oportunidad al juego y la alegría nos dejó ver en el relato de un estudiante que los seres humanos tienen la capacidad de proyectar su vida, transformarla y cambiarla, los acontecimientos nos hacen tomar decisiones:

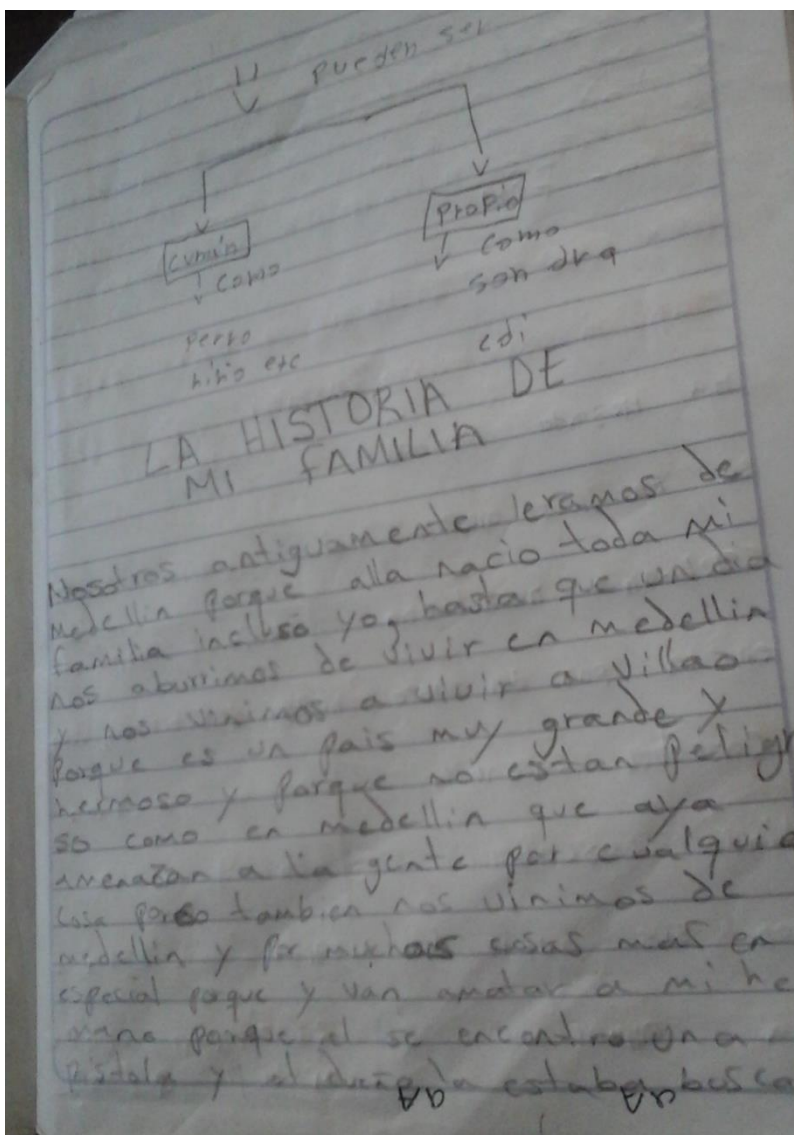
Nosotros antiguamente eramos de medellin porque alla nacio toda mi familia incluso yo, hasta que un dia nos aburrimos de vivir en medellin y nos venimos a vivir a villao porque es un país muy grande y hermoso y porque no es tan peligroso como medellin que aya amenazan a la gente por cualquier cosa por eso también nos vinimos de medellin y por muchas cosas mas en especial porque y van amatar a mi hermano porque el se encontró una pistola y el dueño lo estaba buscando la pistola y mi hermano la encontró y el dueño dijo que se la habían robado y por eso van a matar a mi hermano y a toda mi familia vinimos a vivir a villao por calamidad doméstica. Fin

Sofía

Este relato nos transmite mucha tristeza y cuando fue leído en voz alta en clase todos los niños tenían relatos de violencia, algunos muy crueles de cosas que habían tenido que ver, realmente hablamos varias cosas, la primera; *que esto no es una calamidad doméstica sino una situación de los adultos en Colombia que son en muchos lugares violentos y crueles*; la segunda, *que*

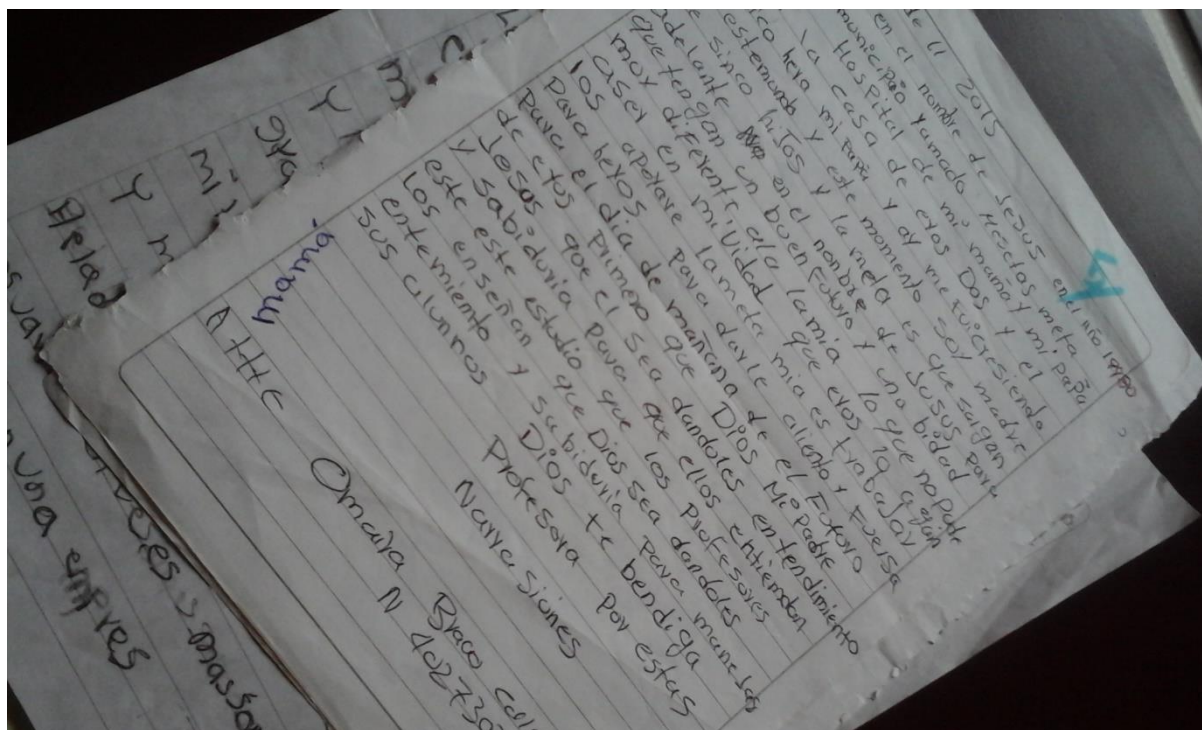
los niños no deben ir a la guerra y no deben sufrir por culpa de lo que los adultos hacen; tercero, que la solución para los niños frente a la guerra es el amor (Diario de Campo, 2015).

Es curioso ver que en el cuaderno de español donde se comparte este relato, en la parte de arriba este la tarea de español, y hay un mapa conceptual que se divide en comunes y propios, supongo se trata de los sustantivos, en los ejemplos de comunes aparece **niño y perro etc.** en el otro un nombre propio, más abajo grande dice en mayúscula: LA HISTORIA DE MI FAMILIA (ver fotografía 24). Esto es lo que se busca finalmente dar cuenta de cómo la enseñanza tradicional sigue marginando la capacidad intelectual y política de los niños y reduciendo su existencia a un sustantivo. (Fotografía 24 El relato y la tarea de español.)



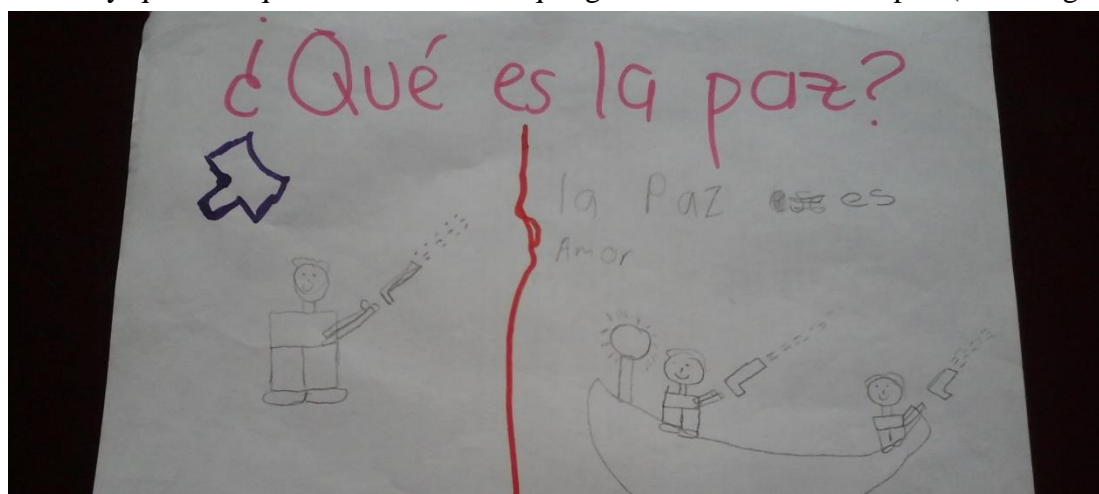
(Fotografía 25 El relato y la tarea de español.)

Los relatos nos condujeron a historias de vida de violencia en los contextos y resistencia de los padres por proteger y cuidar a sus hijos, pero también nos hablan del conflicto en Colombia como algo que impacta en la vida de un niño de manera que establece unos cambios y acontecimientos muy fuertes en su memoria (ver fotografía 25).



Fotografía 26 Relatos de los padres

Y establecimos algunas opiniones sobre la guerra y la paz a través de dibujos realizados en clase. Dejando claro que los niños y niñas y en conjunto la sociedad tiene derecho a vivir dignamente y que se requiere de un Estado que garantice territorios en paz (ver fotografías



Fotografía 27 La paz. Dibujo realizado por los niños

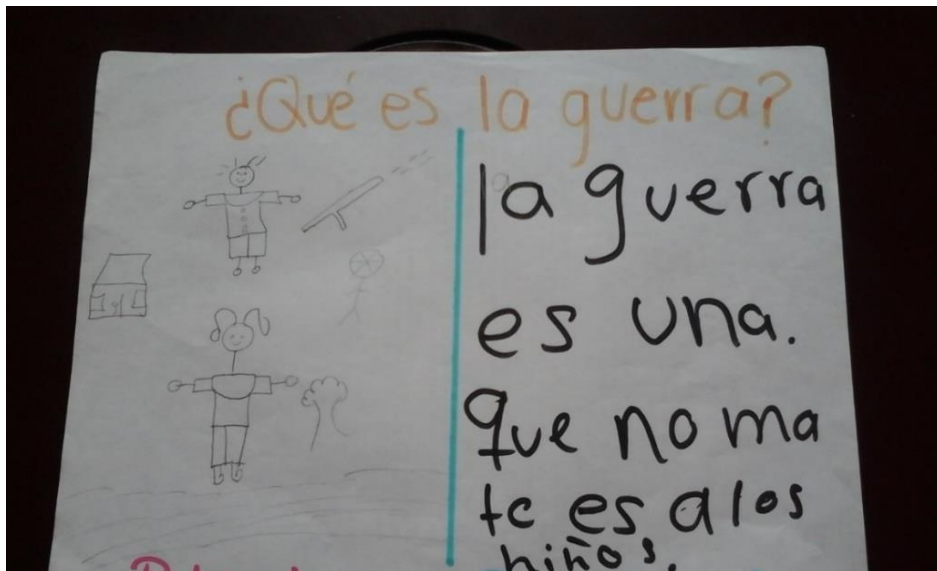
26,27 y 28). Llegamos al tema evocando los relatos familiares y luego vimos fragmentos de una película llamada **Pequeñas voces** de Jairo Eduardo Carrillo, Óscar Andrade (2010)³⁸.

Fotografía 28 ¿Que es la guerra?



³⁸ Hay que tener en cuenta que este documental tiene un sesgo en el que solo reconoce solo a la guerrilla como actor en la guerra, solo se utilizaron fragmentos para describir situaciones de desplazamiento porque la película no estaba completa en internet.

Fotografía 29 Para los niños ¿Qué es la guerra?³⁹



Análisis

Concebir el desarrollo humano, parte del reconocimiento de los niños y niñas en situación de conflicto armado como sujetos históricamente contextualizados, con múltiples dimensiones en su constitución: física, afectiva, cognitiva, comunicativa, ético-moral, social y política, que se van desarrollando en un proceso de re-equilibraciones dinámicas que se van dando por condiciones propias de la biografía del sujeto y/o por presiones del medio y del contexto en el que el sujeto actúa a través de significaciones importantes en su vida. (Alvarado, Sara et.al, 2012, pág. 62) Cobra especial relevancia la reivindicación de los niños como sujetos con biografía e historia, que más allá de la categoría legal de víctimas, son reconocidos como sujetos que “poseen potencias, saberes y experiencias que les permiten actuar de manera legítima, no sólo recibir; esto significa aproximarse a la potenciación y al agenciamiento del sujeto en el proceso de constituirse como humano” (pág. 56).

³⁹ Se recomienda el trabajo visual *Los niños piensan la paz* de Javier Naranjo, 2014.

La guerra, para los niños, significa el asesinato de ellos en medio de una confrontación; ellos distinguen bien los actores, los nombran y saben las acciones que cometen. Comprenden que la guerra no debería existir y que el amor es lo que transforma la guerra en un estado de paz. Durante el ejercicio escuchamos el relato de una de las niñas que había vivido experiencias muy fuertes en el conflicto y definitivamente el componente afectivo, el cariño y el amor son fundamentales para un proceso educativo. Esto desde las pocas oportunidades de sensibilización que tuvimos del tema, pero esto en un proceso de formación continua es mucho más complejo.

Según lo observado hay múltiples temáticas que son aparentemente complejas pero que pueden ser abordadas: representaciones de lo llanero, otras historias sobre el llano, cambios en mi barrio, como imagino mi barrio en un futuro simultáneamente con las construcciones cognitivas propias del conocimiento histórico recontextualizado en el saber y práctica escolar. El acercamiento al conocimiento histórico como una construcción intelectual que incentiva o maestro inicia con el trabajo sobre narraciones de los niños, de los padres, amigos o familiares, con experiencias de adultos de otra generación que vivieron y experimentaron acontecimientos y épocas diferentes. La vida que tenían cuando eran niños y vivían en el campo, los cambios en las formas de trabajo, vestir, costumbres, la música, el canto, la copla y la poesía. Esto puede ser una manera más cercana de periodizar grandes problemáticas como medida de la vida cotidiana en la comunidad. Uno de los abuelos mencionaba que la historia de la violencia en los niños no se enseña por claras razones:

No ha pasado la violencia, esa es para mí la razón. Y son cosas que a los niños no se les puede inundar así, es malo enseñar las cosas. [Yo le digo, sería bueno si supieran las razones por las que la guerra existe]...eso ya lleva más de 50 años. Ellos vivieron eso con nosotros, llevamos más de 50 años en guerra, a mi

papa lo mataron cuando yo tenía 8 años. Él era liberal, yo era de Yacopi, eso fue en lo de abril del 48.

German.(sic)

Esta narración de una vivencia biográfica de un abuelo, que vivió en los llanos desde niño, se puede acompañar con otros relatos familiares, un trabajo de memoria colectiva cercana a fuentes testimoniales y fuentes secundarias que relacionen más a la infancia una historia viva, donde los abuelos y padres son parte activa, pero también con imágenes como las pinturas mencionadas de José Pinzón, en el cine con la película Cunaguaro, en la música como la de los juglares y copleros, tradición oral de la población originaria es decir allí donde se guardó la historia popular.

Estas narraciones evidencian horizontes temporales cercanos a la familia, donde percibimos las expectativas sociales de vida. Si la violencia política y el conflicto armado constituyen una realidad que ha impactado tanto a la infancia de 1950 como de 2015, ¿no es este un contenido estructural curricular de la educación histórica en la escuela? La construcción de propuestas de justicia y recuperación de la memoria, para acercarse a la historia social. Además, si el progreso es una relación inevitable temporal de mejorar en el futuro, porque un hombre que tenía 8 años en 1945 vive en las mismas situaciones de precariedad de un niño que nace en 2005. Con respecto al lenguaje frente a la situación del miedo y el silencio luego de experiencias traumáticas, es posible retomar la idea de **narrativas alternativas**, a través de la externalización del problema, la multiplicidad de voces en los relatos de los niños y la deconstrucción del conflicto como única línea narrativa dominante, “Se resalta la importancia de no silenciar aún más aquello que no ha sido dicho o mantenerlo en el olvido, por lo que el incluir en la perspectiva futura la conexión entre pasado y presente apuntaría hacia permitir el recuerdo y generar a través de él posibilidades de transformación” (Alvarado, Sara et.al, 2012,

pág. 102) Desde esta mirada la narrativa constituye un posicionamiento social, cultural e identitario.

El siguiente relato muestra, como las condiciones de existencia han sido muy difíciles, sin embargo, los relatos evidencian el trabajo y el bienestar familiar como objetivo principal. Así como la evocación de los recuerdos que relacionan territorios y sentimientos, como evidencia el segundo relato sobre un viaje en familia.

Mi mama y papa llevan 14 años viviendo en unión libre hay dos hijas 10 años, 3 años vivimos con mis dos hermanos mallores tiene 21 años, 15 años y mi sobrina 20 dias de nacida llevamos 6 años viviendo en La Nohora y los 8 años en medellin del ariari gracias a Dios tenemos casa propia y mi hermana tiene un negocio de papelería y mi mama tiene un negocio de papelería Y mi mama tiene un negocio de ventas de helados y gelatinas a \$200 en veces nos vavien en veces mas o menos y mi papa trabaja en una empres.

María(sic)

Una vez fuimos donde el tío de mi mamá hacía mucho tiempo que mi mamá no lo veía Fuimos con mi tía y mis primos eso fue en Diciembre y nos vinimos en enero y fuimos al caño con mi familia y fuimos a granada donde vivía otra tía y después nos vinimos pa la casa.

Juan (sic)

Las narrativas pueden ser vistas como fuentes biográficas para la construcción de posteriores cronologías locales según Pagés y Santisteban (2010). Mientras la historia personal representa “un campo de entrenamiento para plantear cuestiones relativas al conocimiento del tiempo, a la cronología, a los periodos de su vida, a los acontecimientos destacables, a los cambios más importantes, a los documentos oficiales

o privados que conserva su familia” (Soria, 2014, pág. 76), campo que permite empezar a desarrollar las capacidades narrativas.⁴¹

3.3.4 Taller 4: La lectura del barrio va más allá de las palabras

Descripción: Este taller trata de encontrar la forma de relacionar los usos que la comunidad da a la escritura, las versiones que se tienen sobre la fundación del barrio y la definición de historia que tienen los pobladores.

Objetivos

- Reconocer como en el barrio referenciamos los lugares.
- Construir una herramienta de lectura desde el reconocimiento de utilidad de los nombres y palabras en el barrio.
- Indagar con los vecinos cómo surgió el barrio, cuándo y por qué.
- Cuestionar la diferencia entre departamento, barrio, ciudad y país.

Indicaciones dadas a los niños.

- Realizar el recorrido por el barrio La Nohora.
- Reconocer versiones de la fundación del barrio.
- Construir un mapa con convenciones para recorrer el Barrio.
- Observar el medio.

Recursos:

Lápiz y guía de trabajo, recorrido.

Cartografía realizada en clase: colores, marcadores, cartulina

Recorrido al barrio la Nohora.

Descripción

⁴¹ Los autores proponen en un ejercicio: recoger información sobre la propia vida del estudiante, periodizarla, buscar elementos de simultaneidad entre la historia personal y hechos histórico a nivel local y/o nacional-internacional, clasificar y ordenar la información, para finalmente proceder a la narración.

- Este ejercicio se inicia, recolectando algunos datos como el nombre, la edad, el sector y la identificación de la fecha en la que nos encontramos. La guía está elaborada con fotografías de los niños, un pequeño esquema construido en clase donde referenciamos lugares cercanos del barrio, un apartado específico para recolectar palabras del medio. Una Segunda parte donde se reconoce si existe una conceptualización sobre nociones espaciales más amplias y un diagrama circular que recoge algunas expresiones y recuerdos.



Fotografía 30 Recorrido

- La tercera parte del taller muestra unas fotografías realizadas en clase, el barrio y los niños con el fin de comprender la importancia de la escuela en el entorno. La actividad tiene en cuenta dos preguntas clave: ¿Qué es la historia? y ¿Cuándo se funda el barrio y por qué?

Si concebimos que el territorio se explica en las relaciones sociales de donde surgen los lugares, son estas relaciones sociales las que configuran los significados o semantizaciones de los lugares que transitamos. El barrio constituye un ejemplo de las iniciativas propias de los pobladores por construir mejores condiciones de vida. Durante el recorrido los niños

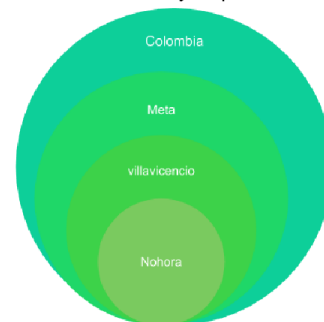
cuadras de casas y tiendas cercanas al colegio y la carretera principal (ver Guía página 1)

- Durante el recorrido consultamos a los vecinos información que se establecía en la guía, se anotaron las palabras del medio y se consultó a los vecinos. La guía pretendía hacer del medio un espacio de aprendizaje.

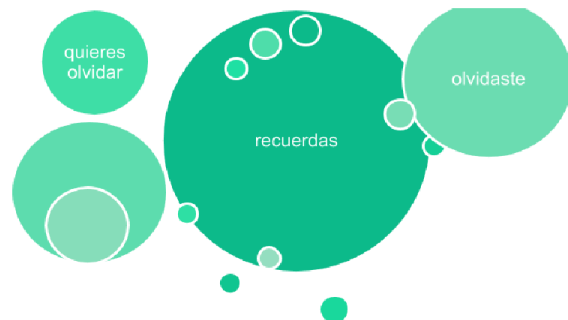


Memorias y lugares

Escribe dentro de los círculos el **concepto** que corresponde: país, barrio, ciudad y departamento.



Cuéntame que....



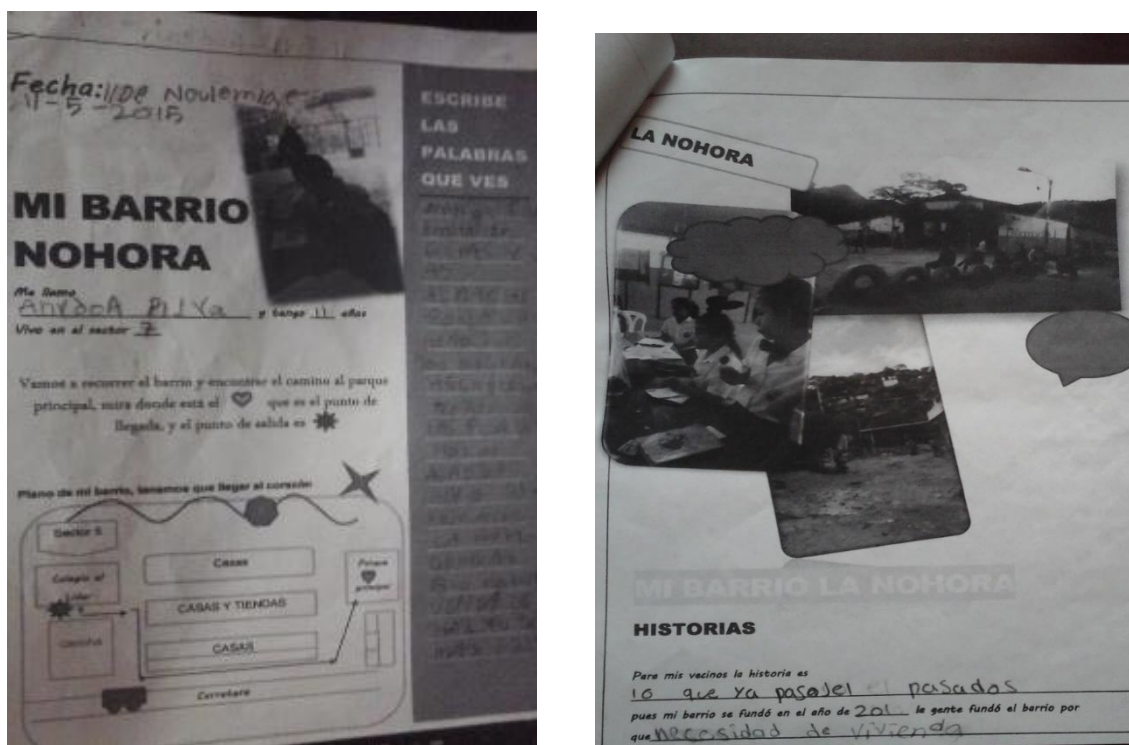
Guía 2 Páginas 2 y 3

- La tercera parte de la guía tenía el objetivo de consultar y registrar las vivencias de los vecinos. En un principio se buscaba que los niños le preguntaran a personas diferentes, sin embargo, todos los niños fueron donde un solo vecino y entre todos le preguntaron para responder la guía. Por lo cual no tuvimos diferentes versiones para realizar las

comparaciones. Las palabras que recogieron de cada lugar si las registraron individualmente y algunos en grupo. (ver Guía 2 y 3)

Análisis

Las palabras que encontramos durante el recorrido de una parte del sector nos permiten mostrar el uso social que dan los vecinos a las palabras para nombrar los negocios, el centro médico y lugares comunes. Encontramos palabras como *suerte*, *panadería*, *variedades*, *almacén*, *helados*, *pollos*, *remates*, *se arrienda*. Además, se creó un mapa de manera colectiva para representar el barrio (Fotografía 31). Ubicando en el esquema las viviendas según consideraran.

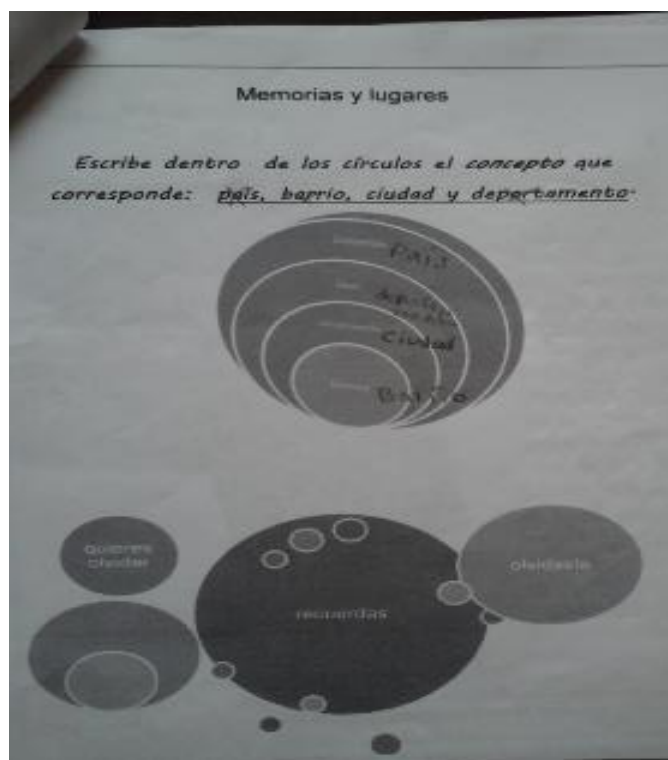


Fotografía 31 Guía página 1 y 2

- La segunda parte del taller se centró en que los niños preguntaran cuando se fundó el barrio, según uno de los vecinos se fundó en 2001 a partir de la necesidad de vivienda. No entrevistamos a muchas personas pues era muy difícil estar al tanto de todos los niños, había cierto temor de que alguno de los niños se fuera para otro lugar ya que,

según las maestras, en ejercicios anteriores fuera del colegio los niños se iban corriendo a sus casas. Frente a la pregunta ¿Qué se entiende por historia? la historia se entiende según un poblador como aquello que “ya ha pasado, y que hace referencia al pasado”(ver fotografía 30).

- La tercera parte del recorrido, luego de llegar al parque principal, buscaba elaborar una base de datos sobre el manejo de conceptos espaciales. Adicionalmente se crearon dos diagramas circulares que relacionarían estos conceptos, la idea era establecer si en los niños existía una relación entre departamento, barrio, ciudad y país. Realmente solo uno de los niños, Juan de 13 años, uno de los mayores, fue quien organizó los conceptos estableciendo un orden jerárquico en el que uno contiene en sí mismo a otros (fotografía 31), de esta forma los otros niños resolvieron el esquema. Así se evidenció que el aprendizaje de cierta manera es un proceso social.
- El diagrama de memorias no fue elaborado por ninguno de los niños, la idea era relacionar recuerdos en el barrio; se plantearon las preguntas; ¿qué te gustaría olvidar? y ¿qué olvidaste definitivamente? Es evidente que el medio permite muchas más interacciones y no resolver la guía en un salón fue muy importante, por lo cual se considera necesario preparar entrevistas, exposiciones a la comunidad e incluso cartografías sociales que se visibilicen en el barrio. Se requieren encontrar estrategias para realizar los ejercicios que presentan dificultad, para finalmente realizar la socialización.

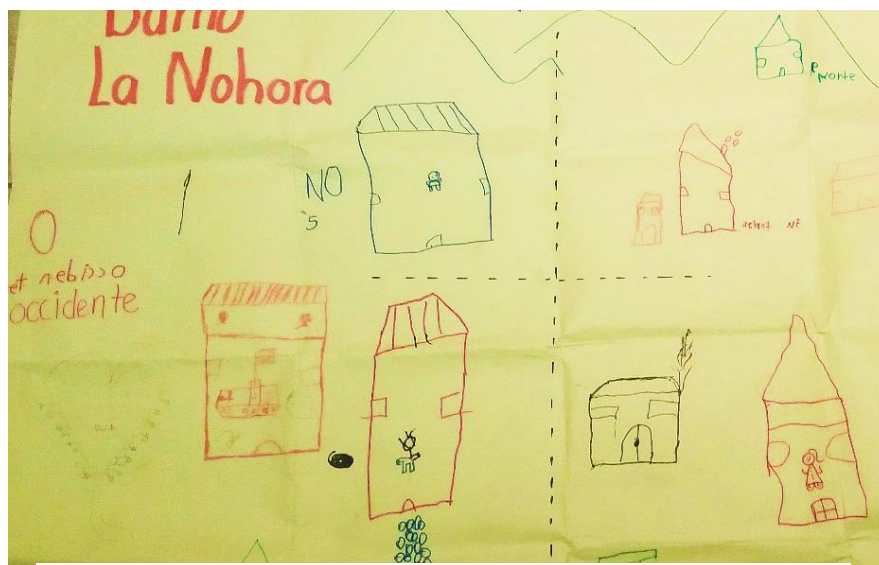


Fotografía 32 Guía página 3

- Es importante dar cuenta de que los niños aportaron a crear el material educativo y participaron en la actividad desde su fase de diseño.
- Queda claro que hubo falencias al dar las indicaciones particulares, en concentrarse en guiar la actividad y mejorarla, durante el proceso se pensaba llevar los niños a la iglesia para consultar archivos o a la biblioteca popular, sin embargo, nos preocupaba que los niños se fueran a sus casas o se perdieran, pero realmente esto no sucedió. También era el último día y no contábamos con todo el tiempo porque tenían que realizar una actividad escolar más.

Finalmente llegamos al colegio y realizamos la socialización a través de una cartografía. Esta buscaba que se plasmara lo observado colectivamente a través del trabajo grupal. Se explicaron elementos de ubicación espacial y el uso de la rosa de los vientos.

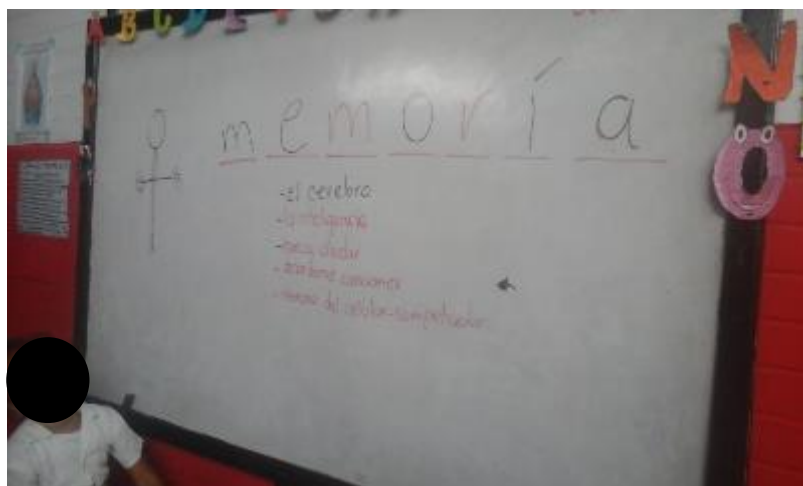
Cartografía del barrio la Nohora realizada por los niños.



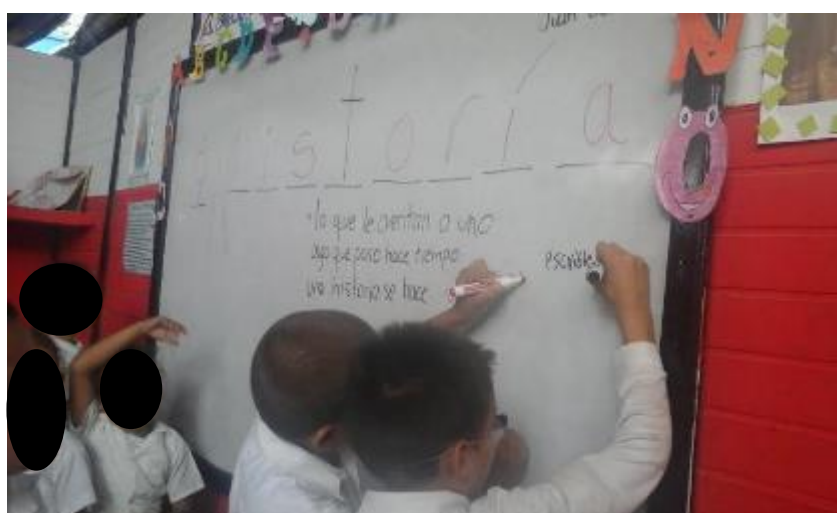
Fotografía 33 Cartografía.

Finalmente, después del recorrido hacemos una socialización del taller, a través de dos ejercicios una cartografía del recorrido y ubicación en un pliego de cartulina donde participan todos los niños y ubican las casas calles y elementos observados (Fotografía 33). Para ello se hizo un ejercicio para comprender orientaciones básicas, puntos cardinales y la utilización de la rosa de los vientos basada en el texto *Geografía para niños y Jóvenes* de Janice VanCleave (2007). Luego exploramos los conceptos de historia y memoria como concepciones previas claves en el pensamiento de los niños.

Con el fin de establecer una relación entre memoria colectiva e historia, entre escritura y pasado, se realizó esta serie de talleres que buscaban evidenciar cómo es posible construir pensamiento histórico con un potencial emocional, intelectual y conceptual. La historia aún no se entiende como una relación con el presente ni constituye un dialogo pasado- presente-futuro en los niños, pero tiene una definición específica en la infancia.



Fotografía 34 ¿Que es la memoria?



Fotografía 35 ¿Que es la historia?

Los niños tienen diversas nociones acerca de la historia y la memoria (fotografías 34 y 35), son muy interesantes para problematizar en el aula. La polisemia a la que nos enfrentamos inicialmente al definir el término historia debe explicarse de manera sencilla a los niños. Esto permite explicar que existen estrategias que utiliza el historiador para investigar el pasado y mostrar la posibilidad de los seres humanos de construir colectivamente la historia. Según lo registrado en el tablero, la historia y la memoria son para los niños:

Historia:

***lo que le cuentan a uno,**

***algo que paso hace tiempo**

*** [y concuerdan en que] una historia se hace escribiéndola.**

Memoria:

*** Algo que tiene que ver con el cerebro, con la inteligencia, con la posibilidad de nunca olvidar, acordarse de canciones o incluso la memoria del celular.**

Durante la actividad, resaltamos, con respecto a la veracidad del conocimiento, tres aspectos. El primero: no se concibe como fin llegar con verdades impuestas al aula, más bien, es posible garantizar las estrategias que permitan que se construyan a través del cuestionamiento un marco cognitivo específico que evidencie la relación entre la subjetividad del conocimiento y la veracidad en el manejo de distintas fuentes, a través de la superposición de varias historias.

Segundo: se requiere propiciar el dialogo sobre múltiples percepciones de la verdad de hechos de la cotidianidad (llaneridad como homogenización o estereotipo, desplazamiento como calamidad doméstica, la violencia como maldad), los niños tienen explicaciones que pueden servir como punto de partida para su problematización.

Por último, crear estrategias de síntesis de las interpretaciones del hecho, con el fin de construir una verdad más compleja que explique mejor el hecho que compartimos. La tarea es que los niños continúen con su proceso de lectoescritura con nuevas motivaciones y se espera regresar en una próxima oportunidad para ver su proceso.

Conclusiones de los talleres

Encontrar una razón para comunicar era fundamental, de nada sirve incentivar la escritura o la lectura si la única razón es la posibilidad de ser evaluado, si no existe una razón y unos recursos comunicativos qué sentido tiene (Freinet C. , 1970), previamente se ha visto

cómo se puede utilizar cartas de familiares y cartas personales y durante el recorrido los niños que tenían un nivel alfabético más consolidado ayudaron a comprender, leer y escribir a otros niños durante el ejercicio, generando un aprendizaje colaborativo.

En la reconstrucción de esta experiencia, podemos concluir que una de las formas de reparación social y cumplimiento de los derechos fundamentales en la población vulnerable es el acceso no solo a la educación básica sino garantizar las estrategias que permitan a los niños reconocer la realidad de su contexto, plantear a las problemáticas socioeconómicas y políticas explicaciones razonables y posibles soluciones, donde el pensamiento histórico sea una base fundamental de enriquecer las memorias y el fortalecimiento de las identidades populares y locales.

Se destaca la importancia de fomentar proyectos que le devuelvan la confianza a los niños, confianza en su conocimiento y su palabra, la confianza en el saber de sus familias y vecinos como un conocimiento social que es posible abordar en el aula. Una de las preguntas que me surgieron luego de realizar los talleres fue ¿Cómo se configura forzosamente la idea de ciudadanía como un ejercicio democrático en la escuela en poblaciones que han sido obligadas a dejar el trabajo y la vida rural? Lo anterior, en tanto hay padres que se revindican y se sienten orgullosos de su origen campesino ¿Cómo pensar la ciudadanía? Son múltiples identidades, recuerdos y experiencias que tienen los niños, sin embargo, hay una gran responsabilidad en el proceso educativo de influir en la construcción, fortalecimiento o la desaparición de identidades colectivas sean regionales, nacionales y locales, lo que implica que la historia como un conocimiento que relaciona pasado, memoria, comunidad e identidad constituye un conocimiento importante en la enseñanza.

La forma en que los niños referencian los lugares está relacionada con la memoria, las sensaciones y recuerdos que estos evocan ya sea por su utilidad o función social en la comunidad, de ahí que, la mayor dificultad a la que nos enfrentamos en la didáctica de la

historia, es que usualmente está basada en las habilidades comunicativas e interpretativas del estudiante frente al texto escrito, sin embargo, la lectura de los niños atraviesa otras formas de lenguaje. Además, su oralidad es una evidencia de la relación entre temporalidad y narratividad en los relatos de vida que nos permiten ver aproximaciones a los horizontes temporales.

¿Cómo la didáctica de la historia se acerca a esas formas de lenguaje? El proceso de acercamiento a la cultura escrita influye sobre las primeras formas de pensamiento temporal y espacial, entonces de qué manera la enseñanza de la historia problematiza las representaciones históricas desplegadas en ella. Por otro lado, ¿cómo enseñamos a leer textos visuales y relatos orales en historia como una forma de alfabetización integral? Estos cuestionamientos surgieron de la observación del contexto escolar.

El capítulo que se presenta a continuación pretende realizar un análisis más profundo de las inquietudes teóricas iniciales y las que surgieron a partir de la experiencia escolar.

4. Las reflexiones de fondo: explicación crítica: Analizar y sintetizar. Enseñanza de la historia, pensamiento histórico e identidad en la infancia.

A continuación, se tejen las relaciones que hemos ido reconociendo en la experiencia educativa y en la investigación documental, con el fin de darle fundamento teórico a través de investigaciones a nuestra experiencia y enriquecerla.

4.1 Algunos estudios sobre la investigación en la enseñanza de la historia.

Desde la segunda mitad del siglo XX, los países latinoamericanos han experimentado importantes transformaciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Las reformas educativas en las décadas de 1980 y 1990 en la América Latina fueron el resultado de luchas políticas y sociales tras la caída de regímenes dictatoriales y la influencia de problemáticas como la permanencia o continuidad de conflictos armados, complejos procesos de paz, así como de los embates de las políticas neoliberales en la educación. Lo anterior llevo a un doble proceso que tiene influencia en la enseñanza de la historia, por un lado la emergencia de temas como la memoria colectiva y sus componentes políticos, emocionales y de búsqueda de verdad y justicia, mientras el proceso de *globalización educativa* con una fuerte influencia de la investigación psicognitiva promovieron las habilidades del pensamiento y el desarrollo de competencias (Pagès & Plá, 2014).

Los recientes intentos de docentes investigadores por sistematizar y estudiar las particularidades de la enseñanza de la historia a nivel regional nos muestran lo que ha ocurrido, un incremento en la investigación diferenciada en los países, dependiendo de sus particularidades pero que tienen en común varias cosas: a) la cuestión política de la definición de las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y media; b) la relación, estrecha o lejana según el posicionamiento teórico que se sostenga entre el saber producido por historiadores profesionales y la enseñanza de la historia (Pagès & Plá, pág. 19). Lo anterior convierte este campo en un escenario complejo interdisciplinar donde los

análisis de los estudios de las últimas décadas giran en torno a distintas disciplinas, planteándose diferentes categorías de análisis y objetivos de enseñanza como se evidencia en la ilustración 3 (Pagès & Plá, 2014).



Ilustración 3 Múltiples relaciones interdisciplinarias en la enseñanza de la historia. Autoría propia basado en el texto La investigación en enseñanza de la historia en América Latina, 2014 de Pagès & Plá.

Los primeros trabajos en investigación en la enseñanza de la historia en América Latina⁴³ se hicieron con el fin de criticar y poner en cuestión la historia de bronce, memorística y patriótica de los primeros manuales escolares, centrados en la oficialidad que buscaba la consolidación de identidades nacionales, cívicas y de elementos que permitieran la cohesión social. Por otro lado, los sectores sociales y educativos reclamaban la reivindicación histórica

⁴³ Ver anexos 2. Para el caso de Colombia ver nota al pie (51) de la página 156 del presente trabajo.

del pasado, nuevos trabajos se interesan por pensar la historia en las aulas a través de la investigación y el acercamiento del método de investigación histórico-crítico, el uso de fuentes y el planteamiento de hipótesis centradas en el proceso de aprendizaje del sujeto.

En Colombia, la enseñanza de la Historia como asignatura escolar ha tenido diversas expresiones y debates. Para la profesora Sandra Patricia Rodríguez (2014, págs. 109-154) se pueden identificar tres enfoques⁴⁴: 1) **el enfoque cognitivo**: énfasis en el aprendizaje y la construcción de categorías (pedagogía conceptual), representaciones sociales y enseñanza para la comprensión y desarrollo de ambientes de aprendizaje, evaluación y estándares. 2) **el enfoque curricular**: la cual se preocupa por la organización de contenidos históricos y elaboración de recursos didácticos. Se distinguen por su carácter disciplinar o interdisciplinar. 3) **el enfoque didáctico**, que indaga sobre contenidos curriculares, prácticas de enseñanza y procesos formativos o de aprendizaje, que permiten aportar al saber profesional docente a partir de la práctica educativa.

A partir de los anterior se sugieren diferentes campos temáticos a fortalecer: las posibilidades didácticas⁴⁵ que existen en el campo histórico; el estudio de la historia del tiempo presente y la reconstrucción de la memoria; la relación entre enseñanza de la historia y la política educativa; y el fortalecimiento de redes que incentiven nuevas líneas de investigación didáctica de la historia y las ciencias sociales, así como realizar nuevos aportes a la compilación de estados del arte (pág.140).

⁴⁴ Ken Osborne (2006), citado en Arteaga & Camargo (2012), afirma que la educación histórica ha adoptado a través de los años tres formas generales de investigación diferentes, la primera, se centró en la transmisión de la narrativa sobre la construcción de la nación; la segunda, más cerca de los análisis en ciencias sociales promovió la investigación de problemas contemporáneos; y por último, la educación histórica como se concibe recientemente, se enfoca en “el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina y, por lo tanto, aprenden a pensar históricamente” (pág, 117).

⁴⁵ La didáctica de las **Ciencias sociales** se entiende como una didáctica específica que se ocupa de investigar el oficio de enseñar en ciencias sociales, se nutre de los conocimientos que emergen de la práctica de enseñar contenidos sociales (Pagés, 2000).

La investigación en enseñanza de la historia según el trabajo realizado y compilado por José Gregorio Rodríguez (2004) ha evidenciado algunas rutas pedagógicas de la enseñanza de la historia que han seguido los maestros en los últimos años. Las rutas de aprendizaje dadas sus múltiples complejidades son vistas como estructuras flexibles de aprendizaje. Estas rutas pedagógicas surgen de la observación de las diversas prácticas pedagógicas en distintas instituciones, las cuales no responden solamente y específicamente a rutas didácticas, sino a campos estructurales de la práctica pedagógica como práctica social:

Primera ruta: *El discurso como elemento originador de una primera ruta pedagógica en la enseñanza de la historia:* Esta ruta permite una interacción que tiene lugar alrededor de la función expositiva del discurso histórico, donde el profesor pasa alternadamente del discurso histórico a la acción pedagógica. Se desarrolla teniendo en cuenta que la relación entre pasado y presente es comprendida desde la perspectiva de los procesos sociales a nivel macro y de los eventos sociales de larga duración. La lógica discursiva del conocimiento histórico integra la alternancia entre un lenguaje argumentativo específico del manejo de conceptos históricos y un lenguaje narrativo propio de la sucesión temporal de acontecimientos, en donde existen unas relaciones fundamentales que distinguen el discurso histórico, que en la escuela será recontextualizado alejándolo del contexto de producción de conocimiento para integrarse a la enseñanza y la lógica expositiva del saber histórico y pedagógico''(pág.27).

Segunda ruta: *La estructura de interacción en el aula como eje de una segunda ruta pedagógica.* Se caracteriza por promover la interpretación del estudiante a partir de problemas que posibilitan la indagación histórica especificándose en la reconstrucción de la disciplina histórica al modo de una práctica social. Esta reconstrucción más que basada en hechos o periodos está basada en la propuesta de *problemas de aprendizaje y ejerce su fuerza en la investigación histórica*, trasladando el discurso del profesor al autor de la investigación, reconstruyendo las relaciones causales del proceso histórico visto como objeto de investigación

en el aula. Esta ruta corre el peligro de descontextualizar los problemas históricos que se indagan, perdiendo su generalidad pues “el problema de indagación no garantiza la construcción panorámica de la temporalidad histórica” (pág.54).

Las rutas pedagógicas están basadas en 3 tensiones constitutivas de la enseñanza en historia y delimitan tres finalidades específicas de la enseñanza:

Tensiones constitutivas de la enseñanza de la historia.

Saber disciplinar, Política Educativa y Saber Pedagógico

Las rutas pedagógicas están basadas en estas tres tensiones y delimitan tres finalidades:

1. La formación de los sujetos en las racionalidades del mundo moderno.
2. La formación de sujetos para el ejercicio de unas nuevas ciudadanía s caracterizadas por el lema “pensar globalmente, actuar localmente”.
3. Práctica educativa, como práctica emancipadora.

El nuevo contexto, donde se puso en duda el carácter determinado y objetivo de las disciplinas humanas, la escuela, se ve confrontada con unas nuevas tareas. Se le exige no ya la distribución y transmisión de una cultura ilustrada, sino la puesta en circulación de unos códigos culturales básicos que posibiliten a los sujetos comprender de manera compleja su mundo. Estas dos perspectivas una regional y una local dan cuenta de dos procesos distintos en la enseñanza de la historia, la apertura hacia nuevos temas de investigación en el campo de la enseñanza de la historia y las rutas pedagógicas que privilegian el discurso histórico y narrativo o la investigación a través de problemas de indagación (Rodríguez J. G., 2004).

Luego de contextualizarse en un panorama general, es necesario la **comprensión del conocimiento** específico que se quiere abarcar.

4.2 La comprensión del conocimiento histórico: conceptos estructurales.

¿Qué se entiende por conocimiento histórico?

Para el historiador, la naturaleza del conocimiento histórico busca preservar del olvido los sucesos ocurridos, y tiene en cuenta que ni la fuente ni quien la interroga son objetivos (en un sentido positivista), lo que implica que el **conocimiento histórico**, como cualquier conocimiento científico, es influenciado por la subjetividad del historiador, sin embargo se busca una reconstrucción fidedigna del pasado, teniendo en cuenta tanto la subjetividad del historiador como la fuente (Archila, 2004). Por lo tanto, el conocimiento histórico es una **construcción intelectual a través de la investigación**. En la escuela puede pensarse en un conocimiento histórico escolar que atiende a los objetivos didácticos, la pedagogía, y la investigación escolar.

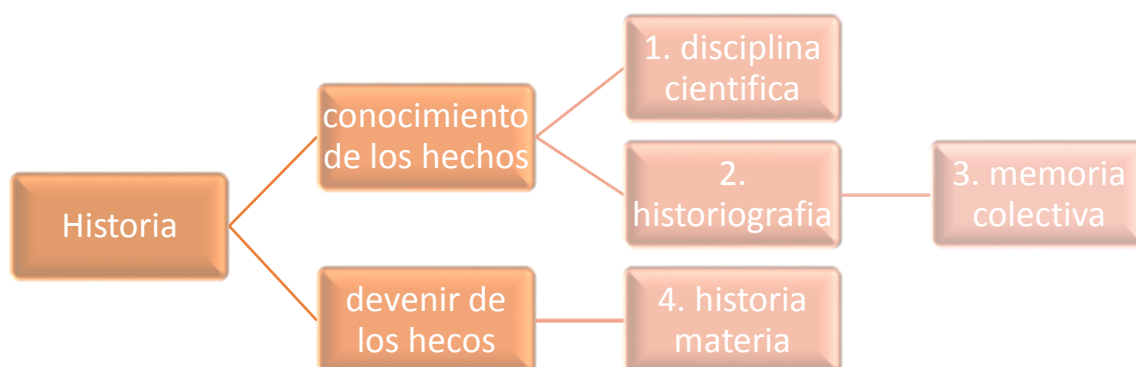
La palabra historia no tiene un único significado, de ahí que muchos autores mencionen su **carácter polisémico** como algo que nos permite tener mayor claridad hacia los diferentes sentidos que puede tener. El docente reconoce que la historia puede ser tanto la conciencia sobre un tiempo en el cual las sociedades han existido, pero también su estudio. Reiteradamente conocemos la historia como el estudio de los hombres y mujeres en el tiempo. A su vez este tiempo que le ocupa a la historia es un continuo y un cambio perpetuo (Bloch, ed 2001, págs. 31-32). Por otra parte, el conocimiento histórico a su vez es un dialogo permanente de temporalidades: pasado-presente-futuro, que permite aportar a la conciencia histórica (Archila, 2004, págs. 66-68).

Este carácter polisémico, menciona Castro (2018) obedece a tres tensiones: la **primera**, entre la polisemia y la univocidad del término historia, que ha permitido establecer múltiples relaciones entre memoria e historia, relato del pasado y el surgimiento de la historia escolar como una nueva significación dada al termino; **segunda**, la tensión entre historia social o historia crítica y vieja historia tradicional, que influye sobre los significados en la medida en que los historiadores asumen métodos, temas, fuentes temporalidades y el papel del historiador en cuanto a sus explicaciones multicausal o

determinista positivista, la perspectivas histórica desde abajo o arriba. La **tercera** tensión hace referencia a los usos del término historia, y en especial a la historia oral y los cruces polisémicos entre historia y memoria, se rescatan procesos como la pedagogía de la memoria y el testimonio, tradición oral, relato como términos que deben tener una claridad conceptual en la enseñanza de la historia (Pág. 13-39).

La *historia*, para Torres (2014) ya sea entendida como el **devenir de hechos** de las sociedades en el tiempo o como **estudio de estos hechos** requiere de una explicación. Del primero la historia puede significar una realidad histórica sin ser investigada, por ejemplo, historia política latinoamericana, que podemos denominar *historia-materia*.

Mientras como conocimiento de los hechos, puede proyectar 3 sentidos diferentes, primero como **disciplina científica** en la que trabajan los historiadores, como **producción histórica** sobre un tema o periodo, a ese conjunto de producción académica específico, la investigación y escritura de la historia le podemos llamar **historiografía** y como referencia que la gente tiene sobre su pasado, denominamos la **memoria colectiva**. (Torres Carillo, 2014, pág. 11). En el siguiente diagrama, elaborado con base en las definiciones antes mencionadas, vemos que:



Fotografía 36 Polisemia del término historia. Basado en la investigación de Alfonso Torres.

Frente a los sentidos dados a la polisemia del término *historia* Castro (2018) evidencia un quinto sentido además de los propuestos por diferentes teóricos, el de concebir la historia escolar pues “permite diferenciar la historia que se investiga de la que se enseña, e incluso, de la que se quisiera ver enseñada y aprendida. De esta manera, se entra en el tema de los usos públicos de la historia” (Pág. 20).

La polisemia a la que hacemos referencia puede convertirse en una adecuada problematización que puede realizarse con los niños en un nivel de complejidad pertinente, es muy probable que los niños no tengan una sola definición acerca de conceptos como historia o memoria, lo que nos puede permitir acercarnos a este carácter polisémico desde sus concepciones.

Frente a la discusión sobre la **temporalidad** Marc Bloch se preguntaba, ¿Hay que creer, sin embargo, que, por no explicar todo el presente, es el pasado totalmente inútil para explicarlo? para el historiador es importante comprender el presente por el pasado y el pasado por el presente. Pues se entiende que “en verdad conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas donde es preciso, con nuevo tinte, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado” (Bloch, pág. 48). Más aun, la educación de la sensibilidad histórica no es siempre el factor decisivo, “ocurre en una línea determinada, el conocimiento del presente es directamente más importante todavía para la comprensión del pasado (...) Por que el camino natural de toda investigación es el que va de lo mejor conocido o de lo menos mal conocido, a lo más oscuro” (Bloch, pág. 49). Podemos decir que “si el pasado no existe, sino que se llega a él por medio de vestigios” el historiador parte de un lugar específico en su investigación, lo que conlleva, primero, a adentrarse en un dialogo entre pasado-presente; dimensión del tiempo donde se es consciente de la diferencia entre sucesivos pasados y la alteridad entre presente y el pasado, entendida como **temporalidad histórica**. En segundo lugar, este dialogo provoca una apertura hacia el futuro, el historiador se proyecta. al

provenir, basándose en una lectura limitada de secuencias pasadas y no en leyes científicas (Archila, 2004).

Sin embargo, la complejidad que esto plantea -en la historia disciplina- la necesidad de que los límites para interpretar pueden ser fijados también por la naturaleza propia de sus métodos. Desde esta visión, se cuestiona si las técnicas de la investigación no son fundamentalmente distantes según se aproxime uno o se aleje al momento presente. Esto equivale a plantear el problema de la **observación histórica**, si el conocimiento histórico es un conocimiento al que se llega por huellas, es decir, una especie de búsqueda exhaustiva de todas aquellas piezas que componen una completa investigación que explique lo mejor posible un proceso histórico. “qué entendemos por documento sino una huella, es decir la manera que ha dejado un fenómeno, el pasado es, por definición, un dato que ya nada abra de modificar. Pero el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y perfecciona sin cesar” (Bloch, pág. 61). Este proceso de conocimiento del pasado es selectivo, en la medida en que es el historiador quien decide que hechos hacer relevantes.

Desde el **pensamiento crítico**, el objeto de la historia como ciencia es el estudio de la dinámica de las sociedades humanas en el tiempo, esta materia de estudio, está constituida por un “enorme conjunto de hechos (recuperando los hechos de masas o acontecimientos) presentes o pasados que son susceptibles de análisis científico como cualquier proceso natural (...) La historia-conocimiento se convierte en ciencia en la medida en que descubre procedimientos de análisis originales a esta materia particular” (Vilar, 1999, pág. 27), pero además “La Historia era y es una expresión de identidad, y por ello ha tenido una función subordinada: al poder, a las ideologías sociales, políticas o religiosas. Su conocimiento ha estado ligado a la élite dominante, la Nación y al Estado. Al no ser un conocimiento desinteresado difícilmente ha podido ser un conocimiento teórico” (Arostegui, 2001, pág. 32).

Por otro lado, el reconocimiento de la historia crítica ha significado destacar a los grupos sociales como los verdaderos actores de la historia (Aguirre, 2007, pág. 107).

Desde estos planteamientos en la enseñanza de la historia desde lo cotidiano deben darse prioridad a la historia crítica y el pensamiento crítico en el fortalecimiento del conocimiento histórico escolar basada en la historia social desde los primeros años, con el fin de que se entienda desde primaria que la historia no es solo de los grandes héroes nacionales ni de personajes inmaculados.

4.3 Las formas de escribir y pensar la historia

La historia como disciplina en sus inicios, fue considerada una de las ciencias más recientes institucionalizadas, integrada en las Ciencias Sociales. Las Ciencias Sociales se entendieron como “una empresa [europea] del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI, y que es parte inseparable de la construcción del mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga un tipo de validación empírica” (Wallerstein, 1996, pág. 4). Todas estas disciplinas desarrolladas en países colonialistas, crearon un discurso hegemónico que justificaban la homogenización de unos discursos para institucionalizarles como *verdad*, construyendo para el caso de la historia un relato donde “la antigüedad no tenía historia autónoma, sino que más bien constituía el prólogo de la modernidad” (Wallerstein, 1996, pág. 27), haciendo de la historia un único relato progresivo de la civilización. Una idea colonialista, que sepultaba la historia de los pueblos que no habían consignado su historia de manera convencionalmente escrita u optado por un modelo de desarrollo capitalista.

Al trazar una linealidad progresiva se obligaba a pensar que todos los pueblos primitivos tendían irremediabilmente hacia el progreso y debían seguir la indicación europea, sin embargo, sabemos que “ni Europa ni el pueblo sin historia en sus diversas versiones de modos precapitalistas hubieran evolucionado como evolucionaron sin los otros” (Hobsbawm,

1998, pág. 180). La historia como conocimiento científico, se transforma al comprender que “La verdadera racionalidad, abierta por naturaleza, dialoga con una realidad que se le resiste. Ella opera un ir y venir incesante entre la instancia lógica y la instancia empírica; es el fruto del debate argumentado de las ideas y no la propiedad de un sistema de ideas” (Morin, 1999, pág. 7).

Para Burke (1996) de la escuela de los annales “La historiografía se vio enormemente enriquecida por la expansión de sus temas y por el ideal de historia total. Sin embargo, muchos estudiosos piensan ahora que la historiografía ha quedado también empobrecida por el abandono de la narración y ya se ha emprendido una búsqueda de nuevas formas de relato que sean apropiadas a las nuevas historias que los historiadores nos contarían” (pág. 304). Retomando algunas estrategias narrativas: 1) la micronarración 2) narración que se desplaza hacia atrás o delante entre mundos públicos y privados 3) y los distintos puntos de vista en la narración retomados de la heteroglosía o múltiples voces en una historia.

La narrativa para Eric Hobsbawn (1998) se trata del enfoque y las preguntas que el historiador se haga locales o globales, a causa “de una ampliación en el campo de la historia en los últimos veinte años, tipificado por el auge de la “historia social” un recipiente amorfo donde cabe todo -razón por la cual- se incrementa la dificultad técnica de escribir historia.” (pág.192), tomando entonces herramientas técnicas de la literatura y los medios audiovisuales.

Una de las formas para recuperar estas memorias mediante la ampliación del campo de la enseñanza de la historia es la historia oral la cual definimos: “como la construcción y la interpretación del pasado a partir de las memorias y los recuerdos expresados mediante el testimonio oral de quien participó directamente o fue contemporáneo al hecho estudiando, acompañando, confrontando y cotejando con otros documentos o fuentes” (Castro, 2018,

págs. 29-30). Lo que implica el conocimiento en los usos de las fuentes testimoniales por parte de los maestros.

4.4 Pensamiento histórico.

Las habilidades del pensamiento histórico (manejo de fuentes, conciencia histórica, análisis histórico, multicausalidad, empatía, comprensión de conceptos teóricos, imaginación histórica, abstracción, análisis relacional y utilización de metaconceptos, entre otras, en diferentes niveles de complejidad) han sido definidas como un conjunto de herramientas cognitivas que permiten el razonamiento histórico, este conjunto constituye el *pensamiento histórico*, y la habilidad para el uso de estas herramientas se considera la capacidad de *pensar históricamente* (Castaño & Velasco, 2006, pág. 72). Algunas propuestas han definido el pensamiento histórico como un campo compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos que permite a través de las preguntas y situaciones del presente y de una crítica reflexiva en la escuela se transforme en una forma de pensamiento necesaria en los escolares para asumir la realidad críticamente en sectores marginados (SED, 2007). *Pensar históricamente*, según Pierre Vilar (1997), no requiere necesariamente de un proceso educativo formal, pues las clases populares han demostrado que las acciones históricas en la sociedad se han hecho aun sin contar con una explícita formación escolar. Desde esta propuesta pensar históricamente en la enseñanza de la historia exige la formación de una conciencia crítica del presente:

(...) estar realizando correlaciones entre nuestros conocimientos, experiencias y conciencia histórica, para llegar a hacer síntesis históricas que ligadas al sentido crítico nos permitan conocer las realidades materiales y espirituales que se encuentran explícita, pero sobre todo implícita –aún más, subliminalmente– en el fondo de las noticias de actualidad, vistas a través de la prensa escrita y en las imágenes y mensajes de todos los medios audiovisuales. Avanzar en este proceso de comprensión histórica es una base para lograr pensar históricamente y así poder ser conscientes de cómo el presente es el resultado de las complejas dinámicas sociales del pasado (Ortiz L. , pág. 25).

Para Belinda Arteaga y Siddhartha Camargo, (2012) por otro lado, “el conocimiento, el pensamiento y la conciencia histórica no son procesos “naturales” que resulten de algo espontáneo o que se puedan derivar del sentido común o de experiencias de vida, son el resultado de aproximaciones sistemáticas y formales a la disciplina, son el resultado de ejercicios de construcción de sentido” (pág. 9). Desde esta perspectiva el docente, tiene dos líneas de interés en la formación: “el proceso histórico y la conciencia de su profesión en la historia de la educación y el desarrollo de la historia centrada en el aprendizaje, en la formación del pensamiento y conciencia histórica” (pág. 20). Las habilidades que permiten hacer una aproximación al conocimiento histórico para el estudiante pueden ser el tiempo, tiempo social y el tiempo histórico, la problematización de la verdad, la multiplicidad de causas como primer acercamiento en la educación primaria.

Para el profesor de historia Fabio Castro pensar históricamente requiere interpretar en forma crítica un hecho histórico a partir de causas, sus cambios, desde su visión personal, pero teniendo en cuenta los contextos en los cuales se produjo, de tal forma que ese manejo le permita al estudiante explicarse y pensar la sociedad en que se encuentra (Castro, 2002, págs. 177-178). El profesor Castro retoma del texto *Historia: conocimiento y enseñanza* (1999; pág. 49) del profesor Renán Vega los instrumentos del pensamiento investigativo e histórico que debe manejar un estudiante acorde con lo que han planteado los historiadores en diversos textos:

1 Observa un problema en una perspectiva temporal (génesis, evolución, desarrollo y muerte del problema).
2 Permite ubicar al hombre en el contexto social y cultural como producto de la transformación en el tiempo.
3 Implica considerar las modificaciones más que las permanencias; se entiende que todos los asuntos de la vida están sujetos a transformaciones por la acción de los mismos hombres.
4 Se muestra que las cosas y las sociedades (y con ella los individuos) no han sido idénticas y que la realidad presente se ha gestado en el tiempo por múltiples variables y posibilidades.

5	Supone admitir la diversidad de fuerzas en juego y negarse a aceptar la fatalidad como producto de la historia, para reconocer las variadas perspectivas que tienen las fuerzas sociales.
6	No se admiten vías únicas, ni caminos estrechos, sino múltiples senderos.
7	Significa reconocer que el conocimiento histórico está en construcción y como un conjunto de interpretaciones diversas en concordancia con variados y a veces antagónicos intereses.
8	Permite observar el análisis histórico como un proceso parcial, limitado y sin verdades absolutas.

Estas son algunas investigaciones que nos permiten comprender como los maestros e historiadores críticos piensan el tema del pensamiento histórico y sus aportes. Desde esta propuesta también se debe comprender qué categorías se tejen alrededor del pensamiento histórico y hacen parte de esta dimensión del pensamiento.

4.4.1 El Tiempo, tiempo social y el tiempo histórico

Tiempo y espacio constituyen dos sentidos de una dimensión social, sin esta relación la historia sería imposible de comprender. La vivencia como dinámica de la humanidad sugiere la percepción de movimiento en el tiempo, por lo tanto, el tiempo es percibido a través de los cambios o permanencias, podemos afirmar que son los cambios percibidos los que crean el tiempo. Algunos trabajos en investigación de la enseñanza del tiempo histórico en primaria como los realizados por Joan Pagés (Pagès & Santisteban, 2010) sugieren la realización de algunas preguntas iniciales que posibilitan el trabajo del tiempo histórico en los primeros años escolares: a) ¿Qué es el tiempo y el tiempo histórico? b) ¿Qué es la temporalidad humana? c) ¿Cómo sabemos que ha pasado el tiempo? d) ¿Quién tiene el poder sobre el tiempo? El tiempo constituye entonces un conocimiento que se adquiere en la vida social específica, pero el tiempo histórico requiere de una construcción cognoscitiva específica del conocimiento. (Ver ilustración 4).

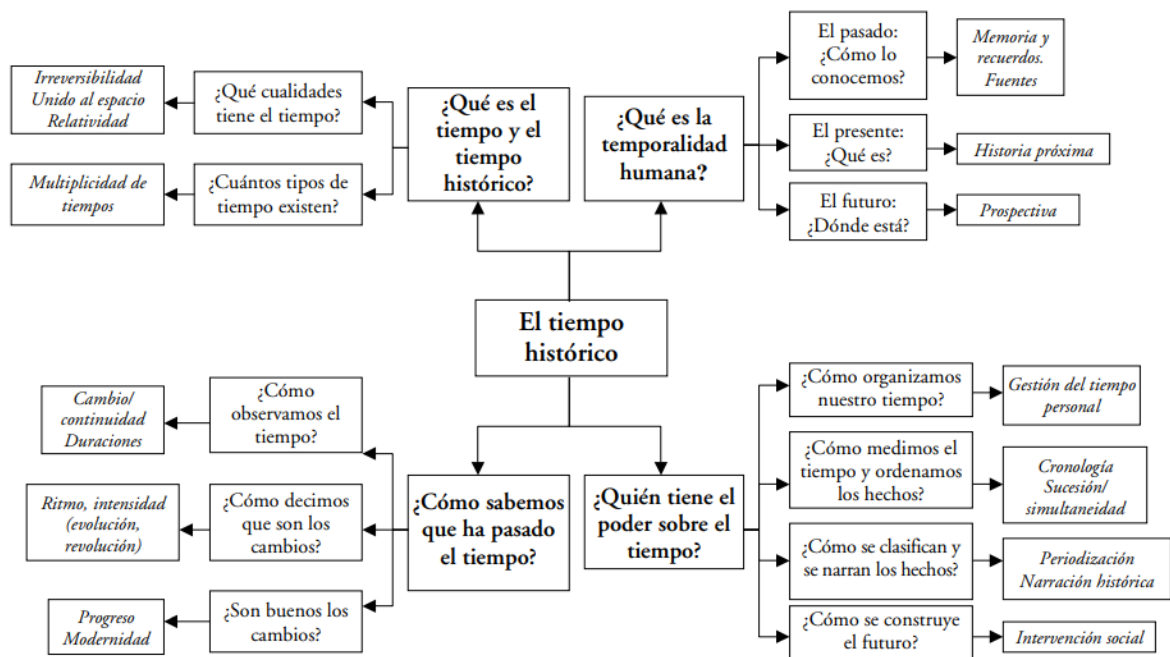


Ilustración 4 El tiempo histórico

Cada maestro ha construido una representación del tiempo y las temporalidades implícitos en su discurso pedagógico y como ser social. Por ello es necesario comprender la diferencia entre el tiempo, el tiempo social y el tiempo histórico, tiempo mítico, varias temporalidades constituyen al ser social.

Hoy se considera al individuo como *ser social*. Este aprende en su sociedad concreta el concepto tiempo no solo como medio de la reflexión que aparece en los libros de filosofía, sino que el niño durante los primeros años de su vida va aprendiendo la serie de coacciones temporales de la institución social que representan los hábitos temporales de su sociedad, los cuales va internalizando, hasta llegar al convencimiento que el tiempo es aquel símbolo que ha aprendido (Bravo, 2001, pág. 60).

El **tiempo** como categoría del pensamiento humano, se entiende como una dimensión, que cumple tres condiciones particulares: se transforma dependiendo de la cultura y la época relacionado con la forma de funcionamiento del poder y el saber de cada sistema social; segundo, es el resultado de la “cooperación histórica” o la transmisión

de generación en generación de un sistema de valores; y tercero, se corresponde con instituciones con un carácter simbólico. Para Topolski (1973) el tiempo y el espacio “existen objetivamente, pero solo junto a objetos materiales (sucesos); por tanto, son de naturaleza material y objetiva (respecto a la materia del conocimiento)” (Topolski, pág. 185).

Tiempo físico: se caracteriza por ser convencional y universal, pues se trata de la relación que se establece por el movimiento del sistema solar y los astros, ya que el movimiento de estos permite establecer cambios de posición y regularidades que son medibles, de estos surge el año o el día. Así se crearon los instrumentos necesarios a través de la historia para medir las distintas interacciones temporales periódicas, calendarios lunares y solares, la luz y la oscuridad como medida del día, los ciclos agrícolas, la creación del reloj y la industrialización del trabajo y la vida urbana.

El **tiempo social** atiende a las creaciones temporales cotidianas que una sociedad establece, pues la construcción del tiempo social se realiza en cada época y sociedad a partir de las cuestiones relacionadas con el tiempo de sus realidades sociales, pues toda arquitectura o sistema temporal es inestable y está en constante movimiento (Bravo, 2001a). La periodicidad de las celebraciones, festividades, carnavales forma parte de las expresiones del tiempo. Lo que nos permite conocer las distintas maneras en que los seres humanos han vivido en la historia, sociedades complejas con múltiples interpretaciones del pasado y el futuro.

El **tiempo histórico**⁴⁶ se considera una construcción intelectual de los historiadores para establecer los cambios en las sociedades. El tiempo histórico se manifiesta a través de distintas categorías: *Cronología*, relacionado a la medición del tiempo astronómico o físico;

⁴⁶ En un sentido estricto todo tiempo es histórico, es decir creado por los humanos.

tiempo interno, asociado a las regularidades y con las rupturas en el desarrollo de las sociedades y *la periodización*, que establece un espacio de inteligibilidad de los procesos

El tiempo histórico entendido como un metaconcepto articula operadores temporales (Matozzi, 1988 en Bravo, 2001) los cuales se pueden organizar a partir de distintos conceptos:

- a) Conceptos cualitativos: cambio (diferencia), permanencia (continuidad).
- b) Conceptos articuladores primarios: sucesión (antes-después: orden, diacronía) contemporaneidad-simultaneidad (a la vez que: sincronía), duración y periodo (permanencia diversificada), ritmo (velocidad de cambio).
- c) Conceptos relacionados con la duración (corta, media, larga): acontecimientos (distinta naturaleza en su construcción), ciclo (fases y momentos de inflexión), coyuntura (situación temporal de base analítica, domina el cambio), estructura (situación temporal marco, dominan las permanencias) periodización (proceso conceptual que conlleva convenciones).
- d) Interrelación de elementos temporales: relaciones temporales.

Enseñanza del tiempo histórico.

En cuanto a la enseñanza del tiempo algunos maestros han propuesto reconocer la multiplicidad de temporalidades que puedan enriquecer la capacidad del pensamiento; tiempos espirales, cíclicos, temporalidades que culminan, posibilidades de renovación temporales distintas a las hegemónicas. En la escuela, sugiere Bravo (2001) acerca de la enseñanza del tiempo:

(...) el tiempo que *deben* reflejar los profesores en el aula no es un tiempo abstracto y teórico, sino surge del trabajo con conocimientos sociales e históricos concretos que el alumno va aprendiendo a lo largo de su escolaridad, por lo cual las cosmovisiones temporales se insertan dentro del campo de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales (pág. 12).

Para ello se debe problematizar la idea de tiempo en el aula, las duraciones, ritmos y articuladores temporales:

si la realidad es el producto de acción social creando tiempo, consecuencia de procesos históricos, y si el tiempo es una relación, una relación históricamente configurada; este puede enseñarse -teniendo en cuenta que- toda arquitectura temporal es mutable e inestable, los procesos personales, sociales e históricos no suceden en el tiempo, sino que crean el tiempo (Bravo, pág. 60).

Las investigaciones en la enseñanza sugieren que el tiempo histórico requiere de un proceso complejo de comprensión de nociones temporales en las primeras etapas escolares tales graduales como tiempo personal, tiempo físico, tiempo social que posibilite la posterior comprensión del tiempo histórico (Castaño & Velasco, 2006, pág. 78)⁴⁷.

Para Matozzi, el aprendizaje puede tener dificultades o estar obstaculizado por tres niveles de complejidad que separan a los niños del conocimiento historiográfico, por lo cual se requiere de una transposición didáctica⁴⁸ es decir una mediación pedagógica que teja un puente cognitivo entre el conocimiento científico y el pedagógico (Matozzi, 1988 en Bravo, 2001:338).

Primer nivel: se encuentra que el texto historiográfico es un texto lingüístico, en el que hay que añadir a la dificultad de la estructura sintáctica los términos inusuales para el niño, representa en general la infraestructura lingüística (Lo que requiere de una formación de las facultades en lectura, escritura, conocimiento visual, específicas del campo historiográfico y de las ciencias sociales). **Segundo nivel:** se encuentran en este los códigos de conceptos interpretativos que provienen de la historiografía y de las diversas ciencias de la sociedad (síntesis, dialéctico, análisis comparativo). **Tercer nivel:** existe una estructura formada por instrumentos u organizadores cognitivos que proceden de las operaciones mentales para individualizar las informaciones, para asignar sus valores y sistematizar una estructura

⁴⁷ No se comparte lo propuesto por los autores respecto a la idea de que los niños más pequeños no comprendan dimensiones del tiempo físico, social y personal, simultáneamente en edades que según la psicología no son posibles; más bien los niños desde la propuesta de este trabajo de grado manejan diferentes temporalidades en distintos grados de complejidad. Lo cual exige una investigación al respecto por parte de los docentes.

⁴⁸ Asunto que ha sido criticado por darse en una lógica instrumental.

cognoscitiva. El horizonte temporal está organizado en escalas y busca finalidades particulares en la educación primaria, como se muestra en la siguiente tabla:

HORIZONTE TEMPORAL (escalas)	FINALIDAD
Pasado inmediato personal	Descubrimiento del pasado y del tiempo como objeto de reflexión.
Pasado personal	Adquisición de la terminología temporal.
Pasado generacional (medida del recuerdo de los progenitores)	Descubrimiento de la posibilidad de historizar el pasado propio y familiar.
Pasado local (medida de la memoria de 2 o 3 generaciones)	Descubrimiento de la posibilidad de historizar el pasado local.
Pasado del mundo	Sistematización temporal de algunas nociones temporales sobre el pasado de la sociedad para construir una periodización de la historia de la humanidad.

Tabla 3 Horizonte temporal según Matozzi

4.4.2 La verdad en el conocimiento histórico

Para comprender este tema de la “verdad” retomamos la enunciación de tres modelos cognoscitivos (Schaff, 1974), es decir formas distintas de conciencia de los procesos de conocimiento académico, que se debatieron en el seno de la filosofía del conocimiento de las ciencias en la búsqueda de la verdad:

Modelo objetivista: o modelo mecanicista “pasivo y contemplativo”, donde predomina el objeto en la relación sujeto-objeto. Todos los datos del hecho histórico los suministra el objeto, con independencia del sujeto.

Modelo Subjetivista o “idealista y activista”, se produce todo lo contrario: el predominio o la exclusividad vuelve al sujeto cognoscente que percibe el objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concretado en diversas filosofías idealistas subjetivas.

Modelo dialéctico: que no se desborda específicamente ni sobre el objeto o el sujeto completamente, sino en la práctica social en donde interactúa sujeto y objeto, pues es la práctica social e histórica la base del conocimiento y el criterio de verdad. (Schaff, 1974, pág. 85)

Aunque todos estos modelos son opuestos a cualquier intento de justificación *mística* para la ciencia. El sujeto es un ser social y el conocimiento se considera una actividad concreta práctica. Esta nueva comprensión de lo social da cuenta de la práctica en el proceso de conocimiento, de la praxis en el sujeto cognoscente. Desde esta lógica toda ciencia trata de buscar verdades objetivas, pero debido a la proliferación de modelos interpretativos ¿de qué verdad hablamos? El conocimiento es objetivo en la medida en que busca “ser practicado de manera competente y con la intención de descubrir una verdad objetiva” (Schaff, 1974, págs. 102-103) pero no al pretender tener un papel imparcial y negar la subjetividad social del sujeto (clase, cultura, grupo). Entonces la objetividad solo es una propiedad relativa del proceso continuo de conocimiento, de la misma forma en que es lo subjetivo. Este modelo transformó de manera sorprendente todos los campos de conocimiento y específicamente el del conocimiento histórico. Desde la filosofía de Schaff, “la verdad al igual que el conocimiento son un proceso de acumulación de verdades parciales que ubicadas en un periodo histórico, se superan así mismas complementando una posible verdad general” (Schaff, 1974, págs. 112-114).

Este tipo de reflexiones en la escuela permiten “que el estudiante comprenda que en la historia existen diversos modelos de interpretación y, por tanto, aunque se puede hacer una aproximación a la verdad, esta siempre tendrá un valor subjetivo en cuanto construcción del hombre” (Castaño & Velasco, 2006, pág. 91) sin caer en el relativismo.

4.4.3 Causalidad en la historia o la explicación histórica.

La causalidad en la historia se entiende a partir de reconocer que no existen explicaciones simples o mecánicas y que en las explicaciones causales influyen diversos

factores. Por su complejidad parece necesario trabajar la causalidad en cuatro niveles de dificultad (Carretero, Pozo & Asencio 1986, en Bravo 2001, pág. 259).

1. Causalidad lineal (causa y efecto)
2. Acción intencional.
3. Combinación de las anteriores
4. Causalidad múltiple

Lo que caracteriza entonces el conocimiento histórico es la multicausalidad que da cuenta de los procesos históricos y las acciones de los sujetos. La sucesión causal en historia tiene por lo tanto dos rasgos distintivos, el primero, que el intervalo temporal entre causa y efecto de un hecho pueda ser de mayor duración, o que las consecuencias sean de corta o larga duración. En segundo lugar, que en los acontecimientos históricos existe más de una causa y puede tener más de una consecuencia, y que estas se sitúan en diferentes sucesiones y etapas temporales (Bravo, pág. 258).

4.4.4 Fuentes en la historia.

En la historiografía, la metodología de investigación requiere la utilización de fuentes como un proceso riguroso que permite al historiador la reconstrucción de hechos sociales: las fuentes adquieren una significación solo con respecto a una teoría y no constituyen piezas reveladoras en sí mismas. Para Arostegui (2001), la fuente histórica sería todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, de donde puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo (pág. 380). Las fuentes pueden ser clasificadas de muchas maneras, Arostegui propone los siguientes criterios:

Posicionales: directas (primarias) o indirectas (secundarias)

Intencional: voluntarias (testimoniales) e involuntarias (no testimoniales).

Cualitativo: materiales arqueológicos y fuentes culturales: verbales (escritas: narrativas y no narrativas y orales) y no verbales (semiológicas y audiovisuales).

Formal-cuantitativo: seriales (repetición de varias unidades) y no seriales.

La crítica a las fuentes por otro lado tiene en cuenta el principio de la *fiabilidad* donde es importante la autenticidad misma de la fuente y la *adecuación*, lo que establece una relación dialéctica entre problemas, hipótesis y fuentes de investigación. Lo que indica que existen fuentes adecuadas para un tema específico en la medida en que estas respondan a un mayor número de preguntas.

4.5 La Historia desde arriba: Historia e identidad en la enseñanza de la historia tradicional.

A continuación, luego de explorar como elaborar un conocimiento escolar basado en la teoría de la historia crítica se describe cómo ha sido el uso de la Historia y su enseñanza por parte del Estado y las múltiples relaciones que surgen con el pasado, la identidad y la pedagogía.

La disputa por el pasado en la emergencia de la enseñanza de la historia en Colombia ha tenido diferentes transformaciones manifiestas por los cambios políticos, sociales, económicos del país y los intereses de las clases políticas, lo cual impuso una acción pedagógica de Estado, que buscara consolidar una identidad nacional⁴⁹ desde las clases dominantes:

⁴⁹ Benedict Anderson propone algunas definiciones acerca del nacionalismo y la nación, en su libro *Comunidades imaginadas*, la nación, por ejemplo, la concibe como ‘una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana “mientras cree que el nacionalismo y la nacionalidad “son artefactos culturales de una clase particular” (Anderson, 2008, págs. 21-23). Desde esta perspectiva, consolidación de la nación está relacionada con los procesos de desarticulación de poderes absolutos, comunidades religiosas, lenguas “sagradas” en Europa, así como el desarrollo capitalista de la imprenta y la elección de una lengua vernácula de Estado. En América el nacionalismo “criollo” fue posterior al estado, una idea de patria alrededor de viejas unidades administrativas coloniales (Pág. 84-86).

La pedagogía fue el objetivo, fue la razón de ser de la política o, si se quiere, del poder, en tanto se hizo necesario gobernar una nación, (...) Para hablar de nación el poder se expresó en forma pedagógica, y la pedagogía luego se constituyó como abanderada de la construcción nacionalista en la escuela. (...) La colombianización de los planes de enseñanza no podía hacerse sino investigando aquello que se consideraba necesario para descifrar tal identidad. (Álvarez, 2013, pág. 30)

Este proceso, como menciona el profesor Alejandro Álvarez, muestra la manera como surgieron las ciencias sociales escolares al consolidarse una pedagogía social de la Nación, o de un nacionalismo, que buscó la unidad nacional, a través de tres condiciones del saber social o elementos identitarios: *el tiempo (pasado)*, *la sangre (pueblo)* y *el territorio*.⁵⁰ Como un intento durante el siglo XX de las clases políticas y tendencias intelectuales por modernizar y responder a lo que el capitalismo requería a la vez trataba de consolidarse la Ciencia Social, sin embargo, las disputas por definir las formas de poder y gobierno influenciaron tanto la consolidación de la disciplina histórica, así como también hicieron parte de los saberes escolares, como forma del ejercicio del poder.

El Estado por otro lado, entendido como una “forma de organización civil de las colectividades humanas estables ha tenido diversidad de formas de organización a través de la historia. Pero es vista como una máquina, que realiza sus fines normalmente por la fuerza” (Fontana J. , 1999, pág. 194) Las naciones, “se consideran tienen un pasado cultural compartido” una historia común, conciencia colectiva, lengua y costumbres, pero estas pueden a su vez variar por ser fenómenos históricos, no es lo mismo que el estado-nación, siendo este último un invento moderno que negó la existencia de estados plurinacionales, creando una nación ficticia que reuniera los viejos límites de las monarquías absolutas en un proceso de etnogénesis . (Fontana J. , 1999, págs. 204-206) Los estados-nación surgieron en América definidos por unas fronteras extrañas, ni culturales (¿Por qué no una unidad que se extendiese desde el nordeste argentino al sur de Perú?), ni físicas (¿Por qué no una nación amazónica?) La base legal, como es sabido, eran los territorios de las antiguas audiencias, de límites mal definidos, y de ahí los problemas de fronteras que siguen existiendo. (Fontana J. , 2006, pág. 181)

⁵⁰ En 1950 la Comisión Especial de Pénsum y Programas del Ministerio de Educación Nacional acabó con los programas de estudios sociales para las escuelas Primarias. La historia escolar así adquiría una característica particular relacionada con una función formativa, pedagógica, en el sentido más literal, de subjetivación, en este caso de individuación (...) La conciencia de pertenecer a un pueblo o a una nación había quedado atrás; no obstante, al incorporar en la mente de los estudiantes las opciones de la historia se garantizaría una actitud, un *ethos* que los haría ciudadanos. La historia así se volvió una cívica, un dispositivo pedagógico para modelar al individuo de los nuevos tiempos. (Álvarez, pág. 55)

Para la élite, afirma, Darío Betancourt⁵¹ (1993), con la construcción del Estado fue agotada la historia y cualquier intento de construcción distinta de un sistema se vería como regresivo históricamente, no hace falta retomar la vieja idea de Fucuyama sobre el fin de la historia, pues, coinciden en que la imposición oficial de la historia busca desaparecer las particularidades en movimiento, ha juzgado como subversivas las acciones de sus opositores (movimiento popular, marxismo, caudillos de masas o guerrillas) e ilustrando los paradigmas y rasgos funcionales del sistema y sociedad (presidencialismo, jerarquización social, empresario, consolidación mercado externo, sentido patriótico nacional) (pág. 24).

Durante los años de 1930 y 1940 se empezó ver el tiempo como una preocupación en relación con el *presente y la identidad*, diferente a las ideas de un tiempo evolutivo, que tenían su origen en la influencia positivista relacionada con el surgimiento de las disciplinas sociales en las primeras décadas de 1910 y 1920, basándose en un *historicismo modernista*. Aunque desde opuestas perspectivas coincidían con la emergencia de la nación, la raza y el indigenismo como protagonistas del nuevo siglo pero que como proyecto buscaba una homogenización en la nación⁵². Luego serán en la década del 1950 y 1960 olvidadas para retomar la idea de *ciudadanía* y la posterior educación cívica.

⁵¹¿Para que los maestros enseñan historia? 1) Comprender la realidad de la cultura en relación con lo histórico, como su vida en comunidad. Tener en cuenta como se ha tenido preferencia no solo por la enseñanza de sectores a nivel nacional sino internacional, donde no se involucra al proceso histórico comunidades, etnias y fracciones de clase. 2) Permite enriquecer el conocimiento humano y elevar la comprensión de la naturaleza social e individual del ser humano. 3) Permite desarrollar en el educando ciertas habilidades cognitivas para el manejo de las fuentes informativas y actitudes intelectual y socialmente tolerantes. 4) Formación de una personalidad liberal y crítica. Visión no dogmática y más bien relativa que le permita comparar distintas sociedades y costumbres, motivaciones sociales en los hombres y mujeres. El dogmatismo alcanza versiones tanto oficiales e incluso algunas “críticas” Según esta propuesta enseñar implica, por lo tanto: Preguntar, Averiguar, Cuestionar, Reflexionar, Ensayar (escribir) sobre lo leído. (Betancourt, págs. 38-41)

⁵² Clímaco Hernández hablaría del pasado aborígen y los avances de estas civilizaciones en nuestro pasado como nación, una tendencia en Latinoamérica denominada panindianismo, Hernández difundió sus ideas a través de textos, casi todos ellos para ser utilizados por los escolares (*Prehistoria Colombiana*, 1936; *Raza y patria*, 1931; *Escenas y leyendas del páramo*, 1938; *De mi rancho*, 1938). Gregorio Hernández de Alba desde una visión antropológica escribió en 1937 *Cuentos de la Conquista*, se publicó *Los primitivos* de Julio Cesar García aportes desde la arqueología. Juan Friede propuso una

La construcción del regionalismo estuvo vinculadas a tipos ideales que mostraban unas diferencias económicas, políticas y simbólicas en las regiones y el Estado central. Teniendo en cuenta las diferencias la población llanera como tipo regional fue definida a partir de unas actividades particulares, así como los bogas del Magdalena y los cosecheros de la zona andina: “la relación entre llanos orientales-sabanas-llaneros-caballos-ganado, apareció así indiscutiblemente natural” (Arias, 2015, pág. 12) así surge un imaginario particular:

El imaginario sobre el llanero estuvo marcado por la idea de un medio físico que determinaba a un tipo humano. La sabana, los ríos, la soledad, los desiertos, la naturaleza salvaje y la ganadería configuran los modelos de lo que era esta región y sus pobladores. La participación en las milicias llaneras en la guerra de independencia, igual que sucedió con la revolución comunera para los santandereanos, soportó la imagen de un ser belicoso y hábil para la guerra, de allí surgió la descripción del centauro: una figura guerrera, guiada por la libertad y la independencia absoluta, pero que además era el símbolo de la unión entre la barbarie y la civilización (Arias, 2014, pág. 53)⁵³

Esta imagen ha sido institucionalizada, manteniéndose como identidad cultural de un vasto territorio que no cumple con muchos de los elementos del siglo XIX, puede tener una continuidad del estereotipo social-histórico oficial, y se resiste al reconocimiento de la emergencia de reivindicaciones populares históricas en el territorio, así como a explicar los cambios y el movimiento histórico que ha caracterizado los territorios de frontera, según la tendencia eurocéntrica y del sistema de valores colonial que “propuso un reordenamiento territorial y se lanzó a darle al Nuevo Mundo su estatus real de frontera de un Imperio” (Tovar, 1997) entendiendo el territorio como posibilidad de identidad⁵⁴:

constitución propia para los pueblos indígenas, además de sus trabajos reconocidos por la reivindicación indígena. Desde la geografía y en contra del intento determinista de la influencia del espacio físico sobre las culturas, el pedagogo catalán Pablo Vila desde la Escuela Normal Superior, propuso una geografía experimental, viva y práctica.⁵² (Álvarez, 2013, pág. 101)

⁵³ Relacionar con la imagen del mural ubicado en la Biblioteca German Arciniegas (Villavivencio) tomada para realizar los talleres.

⁵⁴ Las novelas de tierra, categoría que trabaja lo autóctono como eje central se encuentran en La vorágine(1924), Doña Bárbara y Don segundo sombra, un punto de encuentro con otras tendencias en América, en donde lo autóctono se entiende como un modo discursivo basado en una figura retórica que abarca tres elementos: lengua hablada, ubicación geográfica y una actividad humana dada, y que ,

Las regiones fronterizas son revestidas de significados de violencia endémica y de afirmación de la masculinidad, sustraídas al imperio de la autoridad política. En otras palabras, la frontera resguarda la región focal, aquella en que reside el “corazón” de la nación. La lejanía de ésta respecto a aquella brinda el sentimiento de seguridad de que la nación seguirá existiendo. (Rajchenberg & Catherine Heau, julio-diciembre, 2008.)

Posteriormente, el surgimiento de la idea de ciudadanía que se pretendía consolidar por las clases políticas, en las décadas de 1950 y 1960 respondía al miedo que representaba la inconformidad de las bases sociales y frente al periodo de *La Violencia*, creo una nueva noción de tiempo⁵⁵ que estaría caracterizada por la exaltación patriótica, la doctrina cristiana y el anticomunismo, en el contexto de la Guerra Fría. (Álvarez, 2013, pág. 87).

Los últimos cambios obedecen como dice Álvarez, a un olvido de la identidad nacional y retomar muy poco el pasado, debido a la tecnocratización de los saberes sociales en detrimento de la pedagogía por considerarse que aún conservaba los valores de la política. (2013, pág. 119) Separándose así pedagogía y ciencia social. Desde 1980 existe un importante cambio de perspectiva, a causa de la reconsideración del pasado desde la historia académica y con variadas repercusiones en la historia escolar. Tal giro, no fue exclusivo del país, pues

se considera fue elaborado como una respuesta de los intelectuales latinoamericanos a los procesos de modernización y a la creciente interferencia de Estados Unidos en los asuntos de América Latina (Ortiz M. M., 2005-2006, pág. 176) En la *Vorágine*, texto escolar que acompañó varias generaciones Los guahibo, por el contrario, permanecen al margen de la figura de lo autóctono en la novela. Su lengua ocupa el lugar de la ausencia en el texto porque no es comprensible para los blancos y porque además se la desprecia, dándole el estatus de jeringonza; se les excluye hasta cierto punto de las sabanas, uno de los rasgos más impresionantes de la geografía llanera, y en cuanto a actividades propias se les niega el derecho a ser agricultores, es decir a ser productivos y se les presenta más bien como destructores de la economía de la región al matar el ganado que es la fuente de vida de los llaneros. (Ortiz M. M., 2005-2006)

⁵⁵ Lo que sí estuvo claro desde que surgió la necesidad de *nacionalizar el tiempo* era que esto sería posible en la escuela por medio de los textos. La forma escritural, la ritualidad y la liturgia de dicha historia se construyó en y para la escuela, ya que su razón de ser era despertar el sentimiento nacional (Cortar, 1943: 216). Por eso la discusión sobre la emotividad o la frialdad de la historiografía nunca pudo resolverse, mientras sus fines pedagógicos estuvieran vigentes. De hecho, la Academia Colombiana de Historia nació como una instancia asesora del Ministerio de Instrucción Pública para elaborar los planes de estudio y autorizar los libros de texto. (Álvarez, 2013)

muchas naciones de occidente acogieron, con diferentes niveles de apropiación, una enseñanza del pasado de corte no nacionalista y globalizador. (Arias, 2015).

Tales replanteamientos tienen en común según Carretero (2007) :

1. Búsqueda de una nueva relación entre la representación del pasado y la identidad, sea Nacional, regional o local.
2. Reclamo de historias menos míticas y más objetivadas.
3. Nueva mirada sobre los conflictos del pasado con miras a emprender proyectos futuros.
4. Necesidad de hacer comparaciones entre historias alternativas de un mismo pasado.

4.6 Los sujetos de la historia: los excluidos de la enseñanza de la historia.

La historia, en ocasiones aparece como una asignatura distante de toda relación entre el pasado, presente y futuro, siendo los niños quienes los más ausentes en ella. Los niños han sido los sujetos más marginados de la historia y de su enseñanza , enfocada casi siempre en estudiar el currículo, las instituciones, las teorías pedagógicas, la legislación, las políticas educativas, la función docente, los materiales didácticos pero poco abocada a pensar en los niños ya no sólo como receptores, sino como reproductores, como agentes con capacidad de apropiarse, discutir y resistir a los paradigmas construidos para ellos. (Sosenski, 2015) Durante el siglo XIX se consolidó una idea racista médica-antropológica de que la raza colombiana buscaba escapar a la raza primitiva-infantil, asimilando a los niños con los adultos de culturas americanas originarias, o “como los adultos de la población pobre del país eran como niños, el niño colombiano del pueblo sería doblemente primitivo”, implementando una pedagogía civilizatoria contra la infancia (Sosenski & Albarran, 2012, págs. 209-215).

La relación entre infancia e instrucción, en las primeras apariciones de programas de primeras letras en el territorio, se inscribe como “estrategia de poder y como un acontecimiento de saber (...) El punto de arranque del proceso se localiza en la emergencia de la instrucción

pública como acontecimiento político que incorpora al despliegue de sus fuerzas el saber de las primeras letras” (Zuluaga O. , 1999, pág. 160). Pues se buscaba controlar el tiempo y los hábitos del niño, aparece una nueva regularidad cuyo propósito es recoger niños pobres disponiéndolos en ocupaciones y oficios con los cuales se pretende desterrar sus “libres costumbres”, corregirlos para enseñarlos a vivir en obediencia. La escuela, regula las prácticas para crear hábitos en los individuos, prácticas que pasan por describir minucias *del espacio y del tiempo* escolar (Martinez, 2013). Gran parte de ese saber fue dirigido por la iglesia, ligándolo a valores morales y cristianos. Esta alfabetización de los países latinoamericanos se convirtió en constante de políticas educativas de entidades económicas que afectan a todo el continente (Martinez, et al, 2003).⁵⁶

Algunas investigaciones, por ejemplo Villalón & Pagès 2013 y Valencia A. 2001, cuestionan la marginalidad que en manuales escolares y el currículo en la historia escolar se da a las mujeres, niños y niñas, clases desposeídas, sectores campesinos, todas aquellas personas que no pertenecen a las élites o minorías dirigentes, aunque en la historiografía estas investigaciones tengan un progreso considerable. Al ver el caso chileno, desde esta perspectiva lo que sucede en los libros de texto y contenidos para la básica primaria. Sugiere que la alusión a los sectores sociales marginados está construida desde una visión dominante:

El énfasis se ubica en lo conceptual, no hay un planteamiento por conocer a los pueblos indígenas a partir de *fuentes propias* que permitan realizar una caracterización desde su historicidad y no un conocimiento a partir de dos conceptos...La inclusión de temáticas relacionadas con la infancia y las mujeres se desprende por lo general del tratamiento de la vida cotidiana. (Villalón & Pagès, 2013, págs. 130,133)

⁵⁶ Dentro de las tres primeras razones por las cuales se implementaban estas directrices educativas, se promovía la idea de la necesidad de cumplir principalmente *con la alfabetización, crear hábitos de higiene, orden y moral y fomentar el trabajo nacional*, para cumplir con ello en Colombia se promovieron diferentes experiencias. Con dicho fin se crean en el siglo XX tres instituciones que buscan desarrollar aquellas necesidades de la educación fundamental discutida en los encuentros internacionales creándose la Acción Cultural Popular (ACPO), Fondo de Capacitación Popular (FCP) y el SENA.

En el caso de las mujeres y la configuración de modelos de género en la enseñanza de la historia en los manuales escolares han sido analizados a partir del lenguaje escrito e iconográfico (Valencia A. 2001). Esta estrategia ha permitido evidenciar el uso masculino del planteamiento de la estructura social en el lenguaje escrito y visual, evocando la idea de que las acciones de las niñas tienen poco valor, que no pueden influir en la marcha de la historia. El lenguaje iconográfico e iconológico visto como posibilidad de análisis de documentos históricos permite ver el lugar visible o no de la mujer como sujeto histórico e incluso permite una crítica a los estereotipos en el arte, que reproducen imágenes sobre la representación de la vida social y cultural. Lo que implica la necesidad de una “alfabetización visual desde las primeras etapas del aprendizaje escolar” (Valencia, 2001, pág. 169). Además, es posible comprender el carácter de estereotipo en el análisis iconográfico puesto que “Los medios de comunicación visual no enseñan ni pueden mostrar el mundo tal como es” (pág.173).

Todos los textos visuales son representaciones y aluden a cuatro aspectos 1) los procesos de selección de personas, sucesos, punto de vista, costumbres o convenciones; 2) representaciones típicas de un grupo social o creación de estereotipos que se conciben como naturales poco cuestionadas; 3) la distinción entre la representación impuesta o propia de un grupo social, o desde el lugar que asumimos la representación; 4) también vemos la imagen a partir de nuestras creencias. “La investigación de los estereotipos en los medios indican que consideramos típico o característico de un grupo y nos ofrecen ejemplos concretos y accesibles de la ideología en la práctica” (ibid, pág. 175).

A continuación vamos a definir algunos aspectos del estereotipo como proceso clave en la enseñanza de la historia pues es este el que nos permite decifrar una parte de la estrecha relación entre enseñanza e identidad.

El estereotipo⁵⁷

1. Un estereotipo es una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple, se hace más énfasis en algunos aspectos del grupo mientras se ignoran otros.
2. Es un modo de categorizar el mundo real. Permite organizar información sobre el mundo.
3. Algunos estereotipos pueden parecer “obvios” porque son conocidos por todos. Se convierten en un modo “natural” de pensar, de hablar y de bromear acerca de grupos sociales reales como las mujeres, etc.
4. Los estereotipos “codifican” nuestras reacciones con la gente, y nuestras ideas sirven para construir y a la vez reforzar un sistema de convenciones sociales que presentamos y utilizamos.
5. El estereotipo es un concepto de grupo. Es algo que comparte el grupo y hay mucha uniformidad sobre su contenido.
6. Describe a un grupo.
7. Suelen ser descripciones basadas en lo subjetivo.
8. Es un concepto, un sistema selectivo de organización cognitiva y es un aspecto del pensamiento humano.
9. Sirven para proteger los intereses de algunos grupos y no los de otros. Se aplica a grupos que luchan por el poder político del que carecen.
10. Sirven para justificar o relacionar nuestra conducta en relación a la categoría que presenta. También justifica nuestro acogimiento o rechazo de un grupo.
11. Es efectivo en el grado que invoca un consenso.
12. Su aceptación y su uso como concepto comunicativo tiene una relación directa al grado en que este es percibido por su público como una representación válida de lo real.

Teniendo en cuenta lo anterior, **el sujeto histórico confundido como estereotipo puede convertirse en uno de los problemas principales del aprendizaje histórico**, “en la medida en que se presentan dificultades para identificar los sujetos reales detrás de los procesos históricos vividos en el presente y percibidos en perspectiva del pasado al futuro” (Cerri & Coudannes, 2010). Manteniéndose especialmente en educación primaria, una *mitología programada* del culto al héroe y la creencia donde “los acontecimientos históricos aparecían

⁵⁷ Los Estereotipos tienen su origen en: la identificación de una “supuesta condición social, la evaluación negativa de tal condición social, la formulación de esta evaluación como característica innata del grupo, la formulación de esta evaluación como la causa de la condición social en vez del efecto de la misma” (cuadro tomado de Robyn Quin, en Valencia (2001).

como el resultado de la habilidad, decisión y acción de los grandes personajes” (De Roux, 1999). La expansión del universo histórico con la “Nueva Historia”⁵⁸ y la influencia de investigaciones de la cultura y la historia crítica han demostrado la complejidad del **sujeto social histórico**. La reivindicación de una identidad y cultura popular en los trabajos de la historia desde abajo mostraron por ejemplo como era necesario reconstruir el pasado y la identidad Afroamericana o la consolidación del estudio del sujeto colectivo como la clase obrera. La investigación sobre “la gente del corriente” no era sencilla, pero las nuevas formas de hacer historia evidenciaron el papel reivindicativo de volver a pensar en el sujeto histórico (Burke, 1996).

4.7 Narrativa, lenguaje, pasado e identidad en la enseñanza de la historia

Con el fin de establecer la importancia entre el lenguaje, la identidad y el pasado, se hace a continuación una revisión teórica acerca de la relación entre la narrativa, la oralidad y la escritura como problema de investigación en la enseñanza de la historia. Así también se explora de qué manera se configura la identidad colectiva con la intención de encontrar posibles relaciones con el desarrollo del pensamiento histórico y su influencia sobre la misma.

4.7.1 La oralidad y la escritura como objeto de investigación en la enseñanza de la historia

Teniendo en cuenta el trabajo *Propuesta para el aprendizaje por investigación de la historia el uso de fuentes orales*. (Castro, 2002) es interesante ver el aporte sobre la cuestión entre la complejidad del lenguaje y su relación con el aprendizaje de la historia. Para el autor, si esta relación no es relevante para los docentes es muy difícil que se desarrollen estrategias

⁵⁸ Menciona Peter Burke que quizá estas investigaciones tengan antecedentes anteriores y que “Lo nuevo no es tanto su existencia cuanto el hecho de que quienes la practican sean ahora extremadamente numerosos y rechacen ser marginados.” (Burke, 1996, pág. 21).

metacognitivas que posibiliten la formación de pensamiento histórico a través de la investigación histórica escolar (IHE). Sobre el asunto el autor afirma:

Respecto a la importancia del lenguaje en el aula y su utilización por parte de docentes de las diversas áreas de saber, es conocida la exigencia profesional que hace, cualquiera que sea el campo o disciplina, por cuanto en la interacción que se establece entre el profesor y el alumno con su respectivo uso del lenguaje se facilitara o no la comprensión y la producción de conocimiento, combatiendo la tradicional actitud, en la que se considera que leer y escribir se enseñan únicamente en la clase de español, sin darse cuenta que toda actividad humana (y en este caso toda actividad escolar en todas las áreas de conocimiento) se relaciona con el manejo que se hace del lenguaje. (2002, pág. 62)

Si los docentes empiezan a ser conscientes de esta relación se darán cuenta que la responsabilidad en las primeras etapas de aprendizaje de la escritura y el aprendizaje de la historia son fundamentales:

En la enseñanza, ya no basta con la tradicional “alfabetización”; se requiere abordar la lectura y la escritura desde los primeros años como procesos complejos de producción de significados, lo cual obliga a que el docente reconozca los procesos mentales que entran en juego en el dominio de la lengua y no vea el lenguaje como algo mecánico, limitado a unas normas ortográficas o de redacción. (2002, pág. 69)

Lo anterior da cuenta de que el proceso de producción e interpretación de significados se realiza desde las primeras etapas de la formación escolar; si esto no se hace con el compromiso que requiere, desarrollar estrategias de enseñanza de la historia seguirá siendo considerado importante solo en ciclos como la secundaria. De allí la responsabilidad de los docentes en Ciencias Sociales:

En todo caso se trata de que la producción e interpretación de significados y su posterior exteriorización mediante cualquier actividad comunicativa sean vistas como manifestaciones de adquisición o producción de conocimiento. Estas consideraciones ponen de relieve la necesidad de los docentes de diferentes asignaturas y en este caso los de sociales, que reconozcan y desarrollen pedagógicamente la relación entre comunicación, producción de conocimiento y aprendizaje disciplinar (...). De ahí que sea necesario en la relación lenguaje y pensamiento: el estudio de documentos históricos (fuentes) y los lenguajes que circulan en la escuela. (2002, pág. 67)

Por otro lado, la oralidad se ha considerado por algunos autores como un descubrimiento moderno en la investigación social en occidente (Havelock, 1996) la

humanidad ha estado organizando su lenguaje, pensamiento y pasado en la oralidad desde hace miles de años; la emergencia de la escritura y la influencia de la alfabetización han transformado la cultura oral. Para Walter Ong (1996) “Las personas que han interiorizado la escritura no solo escriben, sino también hablan con la influencia de aquella, lo cual significa que organizan, en medidas variables, aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocerían a menos que supieran escribir, (...) los que saben leer han juzgado ingenua la organización oral del pensamiento” (pág. 61).⁵⁹ Lo que ha hecho a la sociedad alfabetizada tener una continuidad es que ha basado su memoria y existencia material en cientos de documentos y prácticas lectoras. El habla ritualizada, como elemento en las culturas orales permite la continuidad y existencia de la cultura a través de lo memorizado. Para Havelock (1996), “Ese lenguaje debe ser memorizado. No hay otra manera de garantizar su supervivencia. La ritualización se convierte en el medio de la memorización. Las memorias son personales; pertenecen a cada hombre, mujer o niño de la comunidad; pero su contenido,

⁵⁹ Acerca de la importancia de la oralidad algunos autores mencionan; para Walter Ong en su trabajo *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra* la oralidad primaria es aquella que existe en sociedades donde no hay un desarrollo de la grafía y donde el sistema de memoria y tradición oral determinan un sistema de pensamiento y la oralidad secundaria, la que manejan las sociedades en los nuevos medios de comunicación que reconocen la cultura escrita. Para Roger Chartier (2001, pág. 392) la escritura y lectura alfabética europea, destacando otras formas de escritura en el mundo, no habían sido dominantes ni siquiera en las poblaciones mismas europeas, el libro, la lectura individual-silenciosa, y el estudio de textos fue un proceso muy lento de universalización, puesto que estaba relacionado exclusivamente al poder y el clasismo. Por ejemplo, en el siglo XV, la novedad del libro fue su multiplicación en un mundo en el que lo esencial de la relación era oral. (...) Rolf Engersing estima que de un 3% a un 4% de la población alemana sabía leer hacia 1500; en las ciudades el porcentaje subía hasta el 10% o incluso el 30%. Lo cual implica que se trataba no solo de un fenómeno escaso sino urbano específicamente. El libro, se expande como mercancía comercial durante el siglo XVIII, a causa del desarrollo capitalista de la imprenta. El surgimiento de la literatura infantil y la novela para Chartier son consideradas invenciones de la sociedad burguesa, que transformaron la conciencia sobre el tiempo y la vida en la infancia.

El Pop Wuj ed (2007), por ejemplo es un poema mítico-histórico Kiche cuya más completa traducción fue realizada por Adrián Chávez *Pop Wuj. Poema mítico-histórico K'iche'. Traducción directa del manuscrito*, el maestro guatemalteco afirma que es un intento de descolonización del texto, sugiere la existencia de sistemas de escritura complejos que guardaron los cambios del tiempo en distintas generaciones de los pueblos mayas, basados en la cultura y tradición oral y en la escritura propia, pero destaca la interpretación e intromisión del texto por el traductor europeo, considerado el libro del tiempo o libro de acontecimientos, es un llamado de desatar la expresión hablada y escrita de la colonización.

el lenguaje conservado, es comunitario, es algo compartido por la comunidad y que expresa su tradición y su identidad histórica” (pág. 104). La escritura por lo tanto nos “ha provisto”, según Havelock de una memoria artificial en forma de documentos conservados, un lenguaje que obedecía a la repetición de figuras rítmicas, más cercanas al gusto, lo auditivo y a la musicalidad del pensamiento. Reconociendo que ha existido una subordinación del testimonio y del relato oral a la **cultura escrita hegemónica**⁶⁰, podríamos retomar lo que Jean-Noel Luc (1981), en su propuesta de *Aprendizaje a través del medio* proponía: hacer consciente esta distinción en el aula, mostrando las ventajas y desventajas de ambos medios:

El niño imagina el comportamiento de sus antepasados en función de sus preocupaciones y de sus propios actos intencionales (...). Pues es en el testimonio y la historia viva donde el niño encuentra una fuente verídica, el descubrimiento del pasado a través solo de la palabra del adulto fomenta en el niño la tendencia a no ver en la Historia más que una serie de historias, una especie de cuento (...) una historia simplemente narrada, mal situada entre la ficción y la realidad (pág. 56). (...) Hay que hacerle tomar conciencia de las insuficiencias de los elementos sensoriales, de las lagunas de los testimonios orales y de la relatividad de los documentos escritos (Luc, pág. 144).

Existen varios trabajos sobre la lectura y la escritura en la enseñanza de la historia y su importancia en el desarrollo del pensamiento histórico como el trabajo de Sebastián Plá (2005). Entre estos se menciona a la docente Argentina Beatriz Aisenberg interesada en la investigación de la didáctica de las ciencias sociales, quien propone estudiar la escritura-lectura como fundamento del aprendizaje de la historia; ella menciona que “la lectura es una herramienta fundamental para aprender historia pero vemos una desnaturalización de la lectura en la escuela, a causa de las dificultades que tienen los estudiantes para comprender los textos,

⁶⁰ Para Emilia Ferreira la alfabetización requiere ser considerada como una actividad conceptual, y la cultura escrita se entiende como una práctica social “ Se trata del conocimiento: las maneras mediante las cuales las personas se dirigen hacia la lectura y escritura son en sí concepciones enraizadas del conocimiento, la identidad y el ser. Siempre se discute, tanto en sus significados como en sus prácticas, de tal forma que las versiones determinadas siempre son «ideológicas», siempre están enraizadas en una visión del mundo particular que desea imponer esa visión de la cultura escrita para dominar y marginar a los demás”. (Street, 2003 en Judith Kalman, *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*, 2008). Desde esta perspectiva existen culturas escritas diversas y relaciones de poder entre estas.

debido a la falta de conocimiento histórico y social” (Aisenberg, 2010, pág. 63). Lamentablemente la utilización de la escritura en la enseñanza de la historia se centra por una parte, en que los alumnos reduzcan su habilidades a buscar y extraer respuestas, mientras la del maestro o maestra se orienta a descomponer analíticamente el texto cuando planifica la clase, sin tener en cuenta que se requiere reconstruir las situaciones históricas desplegadas en los textos. (Aisenberg, 2010). Lo que significa que siendo la lectura y la escritura herramientas fundamentales de la formación del conocimiento y el intelecto, esta tiene una relación fundamental con las representaciones históricas que realizan los estudiantes:

el aprendizaje de la Historia en prácticas de lectura como parte del proceso de construcción o reconstrucción de representaciones sobre situaciones históricas -sean descripciones, relatos o explicaciones de distintos hechos o procesos- a las que se refieren los textos. Pensamos en un trabajo global de construcción de representaciones, que integra conocimiento histórico previo de los alumnos con aportes que pueden tomar de los textos y/o del conocimiento que circula en la clase. Cabe remarcar que, si bien el objeto de conocimiento está más allá del texto, el texto no es un mediador externo: el proceso de lectura es intrínseco a la construcción de conocimiento. (Aisenberg, 2016, pág. 9)

Para Emilia Ferreiro (2002 a) “cuando a los niños se les presenta en la escolarización el proceso de alfabetización, no notamos que muchas de sus palabras y expresiones se retiran de la estructura escrita, se afirma que existe una exclusión de fonemas en la escritura” (pág. 16) “Es preciso enfatizar que el rechazo lingüístico es uno de los mecanismos de discriminación, variante dialectal y su rechazo en la escuela, a los usos del lenguaje oral de las comunidades(...) Debe entenderse que la escuela no puede, por más que lo pretenda, modificar la lengua oral de la comunidad (excepto, y en mínima medida, a nivel lexical)”⁶¹ (Ferreiro, 2002 a).

⁶¹ La tendencia general de las escrituras, por lo menos dentro de los países-naciones tal como lo concebimos hoy, es no tomar en cuenta las diferencias regionales y adoptar una especie de punto de vista panregional sin embargo la lengua es heterogénea, y el acceso a la lengua escrita es vista como una forma de lograr una imagen de la lengua geográficamente homogénea que excluye su diversidad del relato escrito de nación. El desarrollo de la historia de la escritura y sus configuraciones en el tiempo muestran cómo no solo conserva huellas de diferencias de pronunciación actuales, sino también de las

La importancia de la narrativa como elemento fundamental del reconocimiento social y personal hacen parte de un tejido cultural e identitario; para Gómez y Ramírez (2000) el desarrollo del pensamiento narrativo en el sujeto logra atribuir un significado a su propia experiencia, ya que la narración media entre el mundo canónico de la cultura y el más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas; hace que lo excepcional sea comprensible, no pueden reducirse meramente al dramatismo, sino que dependen de la metáfora, metonimia, la implicación y las demás figuras. Las historias que están bien construidas están elaboradas a partir de un actor, una acción, una meta un escenario y un instrumento esto según la propuesta de Burke.

La reflexión acerca de la filosofía de la historia, en los últimos años ha demostrado que la narrativa histórica, como ejercicio en el aprendizaje y enseñanza de la historia, en los primeros años escolares es abordado como un “acto creativo de orientación temporal de la vida humana, en la que el pasado humano se abre como historia por vez primera, así pues en el que también se forma por primera vez algo así como la experiencia histórica” (Soria, 2014, pág. 48) que tiene en cuenta capacidades como las experiencias temporales que se pueden tener, capacidad de interpretación del tiempo que relaciona pasado, presente y futuro y la orientación que articula identidad humana con el conocimiento histórico.

La investigación sobre la identidad y la narratividad en la construcción de representaciones sociales en Carretero & Krieger (2008) han demostrado que la narrativa en los niños más pequeños acerca de hechos históricos como el descubrimiento de América conserva una interpretación testimonial y realista donde, los niños creen que tal cual se les contó así sucedió (Carretero & Kriger). Es decir, las primeras formas de narración escolar vinculan procesos o personajes históricos, que están dirigidas más que a comprender elementos

pronunciaciones más antiguas...Por lo tanto, también proporciona una imagen históricamente homogénea. (Ferreiro, La alfabetización de los niños en la última década del siglo, 2002b)

necesarios para el pensamiento histórico a la identificación moral y sentimental de la vida personal del niño. “Los caracteres vivenciales de las narraciones de los más pequeños muestran cómo las efemérides culturales, [compilación de fechas históricas organizadas en el sistema educativo argentino por días y meses], se incorporan como experiencia identitaria propia” (Carretero & Kriger, pág. 238). Por ello en los primeros años se siguen enseñando biografías de ilustres o eventos históricos.

Lo que evidencia una relación entre las narrativas sobre el pasado y la reiterada construcción de identidad como exigencia en el currículo escolar. “El pensamiento narrativo es una forma generalizada de comprender la realidad social e histórica, lo que hace que su análisis sea de gran importancia en el campo de la historia. De esta manera las personas interpretan sus comportamientos y la de los demás a través de una narrativa” (Carretero, Mario et al, 2013, pág. 15) La anterior afirmación hace parte de una investigación que sugiere que el aprendizaje de la historia posee más complejidad que generar una narrativa simple y lineal sobre el pasado.⁶²

4.7.2 Identidades colectivas y relaciones entre el pasado y pertenencia.

El discurso sobre las identidades puede tener 3 distintos acercamientos de análisis; un nivel micro como plano personal y subjetivación /representación del otro; nivel meso, una identidad social desde el plano sociocultural o de lo colectivo; un nivel macro, desde el plano de las dinámicas de poder y del ordenamiento mundial (Correa, Alfredo et al, 2009).

⁶² Desde esta visión las narrativas históricas acerca de la nación evidencian la coexistencia de dos objetivos distintos en la enseñanza de la historia, por un lado, el imaginario ilustrado propone la formación de la reflexión crítica del pasado mientras el imaginario romántico aun propone la identidad como elemento formativo a un Estado-Nación. Lo que evidencia que el concepto de Nación a pesar de haber sido comprendido a partir de la historiografía contemporánea o enfoque disciplinar como una construcción histórica y social del siglo XIX que impuso una nación ficticia, se mantiene en las narrativas históricas escolares las explicaciones que explican desde un enfoque romántico la nación como una realidad natural.

La implicación de la identidad en el nivel más *individual* sugiere su comprensión en el nivel singular como personas, un sentimiento de individualidad pero que nace de la identidad colectiva, o los elementos de representación social que le asignan a los sujetos, aceptando o resistiéndose a un rol social determinado. Esta categoría pareciera fragmentar la sociedad más que unificarla; desde un *plano sociocultural* la *identidad social* se convierte en una serie de combinaciones de categorías y roles que determinan manifestaciones de la misma como el plano del género, clase, étnico, espacio-territorio, religioso. La *identidad cultural* está relacionada con la historia, y el patrimonio se entiende como un proyecto regional y común.

Por último se encuentra *la identidad y el orden global*, en donde se tiene en cuenta que la expansión del capitalismo (globalización) ha hecho implosionar y agudizar una serie de desigualdades sociales, étnicas, género, clase, donde el discurso de la identidad puede fortalecer proyectos de homogenización que justifiquen la desterritorialización, o fortalecer las reivindicaciones humanas de dignidad sobre el pasado-memoria, la tierra-prácticas de vida y el futuro reivindicar la continuidad de vida.

Mientras las identidades⁶³ son entendidas como polifónicas y multiacentuales, es decir que no se conciben como cerradas a un sentido dado, no por esto carecen de solidez, de cualquier significado; son las interacciones sociales las que evidencia sus distintos significados. Por ello son identidades territorializadas pues los rasgos que las definen son: su carácter relacional e histórico. Torres (1999) menciona que:

La identidad de un actor es una construcción relacional e intersubjetiva: emerge y se afirma en la confrontación con otras entidades, lo cual se da frecuentemente en condiciones de desigualdad y, por ende, expresando y generando conflictos y luchas. Además, la identidad es siempre una construcción histórica; debe ser restablecida y negociada permanentemente, se estructura en la experiencia compartida, se cristaliza

⁶³ Para Stuart Hall, la identidad es una articulación entre los discursos, son prácticas que constituyen las locaciones sociales y los procesos de producción de subjetividades y la aceptación o negación sobre estas posiciones de sujeto “las identidades son puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas” (Hall, 2003, pág. 20).

en instituciones y costumbres que se van asumiendo como propias, pero también puede diluirse y perder su fuerza aglutinadora (pág.26)

Lo cual requiere de una revisión de lo que se quiere y la forma en que somos conscientes de las relaciones de pensamiento entre la conciencia histórica y el sujeto social:

una nueva mirada de la relación vital con la naturaleza y el entorno; una crítica del sistema de circulación y consumo centrada en el mercado, una revalorización de los vínculos duraderos como la amistad y las relaciones basadas en los afectos y que trasciendan al, “cuanto tienes, cuanto vales”. Todo esto está en los cimientos de una micropolítica alterna que rescate y reconstruya los territorios existenciales y les provea de autonomías reales (Hernandez, 2006, pág. 125)

La identidad, pudiera ser entendida en relación con la narrativa de auto creación dinámica elaborada entre el tiempo histórico y el tiempo de la ficción que tiene permanencia para una persona (Ricoeur, 2006)⁶⁴. La identidad colectiva en relación con la reconstrucción de narrativas acerca del pasado⁶⁵ en la enseñanza y la educación ha estado enmarcada entre lo que Carretero & Castorina (2010) han denominado el ideario ilustrado y el ideario romántico, estableciendo la coexistencia de distintas fuerzas de identificación:

Hoy, la enseñanza de la historia escolar parece estar redefiniendo su relación con estos objetivos, en un contexto planetario que replica las mismas tensiones. Por una parte, a través de los procesos de unificación en un orden global que refuerza el ideario ilustrado; y por otra, a través de los procesos de fragmentación, que refuerzan el ideario romántico a través de la reivindicación de nuevos y viejos nacionalismos que resurgen tras siglos de asimilación en una “cultura común” estatal(pág.61)

⁶⁴ Mientras las relaciones entre pensamiento histórico e identidad, son complejas, basta ver el ejercicio de reconstruir el relato de vida desde la época escolar cuando Pierre Vilar reconstruye su vida desde que tenía tan solo 8 años en 1914, su gran admiración por la historia viva, el impacto de la guerra civil española, su pasión por la geografía, hasta los días de cautiverio durante la segunda Guerra Mundial, para encontrar que la experiencia viva vincula sentimientos, familia, amistad, convicciones políticas, formación intelectual, memorias e historia haciendo de la identidad un proceso múltiple con transformaciones y permanencias entre el tiempo personal y social (Vilar, 1997)

⁶⁵Tendrían relación con *Identidades retrospectivas que* encuentran en relatos del pasado elementos para la pertenencia un grupo y están basadas en narrativas del pasado que utilizan como recurso para construir “arquetipos”. En ellas encontramos las identidades fundamentalista, se trata de una identidad colectiva que puede tener subconjuntos como en el caso de las identidades nacionalistas o populistas, basado en mitologías de origen, pertenencia y destino, estando afectada solo por la edad y los impactos en nuevas generaciones muy relacionada a las narrativas del pasado. (Bernstein & Julia, 1998)

En el plano de las identidades colectivas, pero teniendo en cuenta el sujeto colectivo, la complejidad de la relación entre Nación e identidad, se ha establecido en un relato histórico-moral, que parece justificar las injusticias sociales, con el fin de crear relatos personalistas que tratan de crear una relación de empatía y una explicación moralista entre sujetos buenos y malos en la historia oficial. La creación de estas *narrativas éticas* del pasado cumple el objetivo de justificar relatos exitosos, “más allá de las pérdidas o derrotas” del conjunto. Según Carretero & Castorina (2010), las narrativas están centrados en un tiempo del *nosotros* diferenciado y un sentimiento compartido, estas buscan algunos efectos:

- a) La apelación a valores compartidos: el coraje, la laboriosidad, la valentía, etc.
- b) La construcción de juicios morales (terminantes) sobre las decisiones y acciones de quienes son considerados protagonistas principales de la historia.
- c) La justificación moral de los sacrificios y de las pérdidas (héroes, mártires con nombre propio y anónimos)
- d) El ideal de bien, vinculado al éxito final del proyecto político que condujo al Estado-Nación.

Sin embargo, mencionan Carretero & Silva (2010), estas narrativas del pasado se distinguen de narrativas del tiempo reciente, porque a diferencia de las primeras son narrativas que permiten un carácter interpretativo abierto y distintas lecturas morales, en los cuales algunas pueden ser antagónicas e incluso excluyentes donde la sociedad puede rechazar muchas de las narrativas oficiales. Frente a las narrativas éticas del pasado, en términos identitarios resulta a veces costoso “abandonar las certezas que aportan a las versiones hechas, los saberes consolidados” (pág.53). Por otro lado, las narrativas del presente y las proyectadas al futuro comprometen un sentido de responsabilidad, mucho más significativos que en las del pasado. Lo cual requiere de una crítica que interroge las narrativas sociales del pasado y presente que posibilite explicar las formas en que los seres humanos de manera ética se narran así mismos.

La relación entre identidad cultural y enseñanza de las ciencias sociales, para Margarita Olmo y Caridad Hernández (2006), es concebida como un concepto lo suficiente resbaladizo y huidizo, abstracto que tiene que ver con la manera en que las normas de conducta y los valores orientan el comportamiento de las personas en relación con los otros. Considerar la crisis de la identidad en casos donde existe un fuerte proceso migratorio, puede llevar a que funcione como si alguien “nos pusiera un espejo delante en que ver reflejada, en ese instante y de manera singular, lo que llamamos identidad cultural” (pág. 9), de ahí que los prejuicios y estereotipos dificulten los procesos de aprendizaje si se ponen como elemento de la simplificación. Se busca, cuestionar las relaciones entre lo oral y lo escrito como fuentes de conocimiento en los primeros años escolares, y fomentar en la introducción a la cultura escrita, proceso distinto a la alfabetización, las primeras estrategias de mediación de lectura y escritura en historia, como medios para visibilizar los conocimientos sociales y su permanencia en el tiempo, sin dejar de lado otros medios del lenguaje como posibilidades de lectura social.

En síntesis, la revisión teórica y documental realizada en este capítulo acerca de la enseñanza de la historia demuestra por un lado que la investigación en la didáctica de las ciencias sociales ha buscado consolidar un campo solido de investigación definiéndose como un escenario interdisciplinar cuyos principales objetivos se encuentran relacionadas con las nuevas formas entender, hacer y aprender la historia, la problematización de la memoria colectiva, la búsqueda de justicia, la enseñanza de la historia reciente y el uso de la historia oral así como el desarrollo de las habilidades del pensamiento histórico, la resolución de problemas en ciencias sociales y los proyectos de investigación histórica en la escuela⁶⁶ especialmente dan cuenta de este crecimiento disciplinar.

⁶⁶ Fabio Castro originalmente (Castro, 2002, pág 196) menciona la Investigación Histórica Escolar (IHE); con posterioridad (Castro, 2004) ha acuñado y desarrollado la expresión de Proyectos de Investigación Histórica Escolar (PIHE), con la cual ha realizado diversas experiencias y sistematizaciones. Ver: Castro, Fabio. (2004) Historia oral: historias de vida e historias barriales. Colectivo de Historia Oral. Bogotá.

Surge un campo de investigación pedagógico que relaciona desarrollo del pensamiento histórico, capacidades cognitivas a través del lenguaje escrito y la lectura en la enseñanza de la historia y la importancia en las primeras etapas de la infancia en la adquisición y desarrollo del lenguaje-pensamiento para la enseñanza y aprendizaje en el campo histórico.

En Colombia la enseñanza de la historia, retomada en la perspectiva histórica evidencia unas tendencias y rupturas relacionadas con los objetivos que se le demandan a las Ciencias Sociales y a la pedagogía, estableciéndose una ruptura durante la segunda mitad del siglo veinte, que deja de lado el énfasis en la pedagogía social de Estado y su proyecto de construir de una identidad nacional particular basada en la idea de tierra, sangre y pasado, a enfocarse en la construcción del *ethos* ciudadano caracterizado por el predominio del presente y en dejar de lado las reivindicaciones nacionales, sin embargo coexisten distintas particularidades de estas dos tendencias actualmente.

Por lo tanto, siendo la identidad una construcción histórica, es posible reconstruirse a partir de la investigación escolar, descubrir la historicidad de una determinada identidad puede permitir reconocer las tensiones no siempre explícitas que existen en las narrativas escolares del pasado y presente que han reemplazado el trabajo histórico en el aula. Estas reproducen unas identificaciones o estereotipos, una posible solución es contrastarlas en el ejercicio de acercamiento al conocimiento histórico en una comunidad. Lo que puede permitir distinguir entre los intereses que subyacen en estas, unas más cercanas a las realidades históricas, políticas y sociales de las comunidades y unas más homogeneizantes, que se resisten al cuestionamiento público.

A continuación, finalizamos un proceso, el *punto de llegada* de la sistematización que posibilita dar algunas propuestas temáticas o metodológicas como aporte pedagógico de una reflexión práctica y teórica de la experiencia en el Barrio La Nohora con los niños.

5. Los puntos de llegada:

Este apartado se orienta a presentar tanto una propuesta para la enseñanza de la historia en contextos específicos de vulnerabilidad y desescolarización, así como las conclusiones generales del trabajo realizado.

5.1 Propuesta para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje de la historia en el aprendizaje de las primeras letras basado en la experiencia de sistematización en La Nohora, Villavicencio.

Presentación

La presente propuesta expone unos lineamientos que pueden tener en cuenta los maestros para enseñar historia con grupos de niños en extraedad con dificultades lecto-escriturales y busca explicar por qué es importante que existan diversas maneras de fortalecer la enseñanza de la historia a través de estrategias que enriquezcan los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura a partir del lenguaje oral e icónico en contextos de vulnerabilidad y precariedad económica.

Esta propuesta abordara los siguientes temas: marco oficial de educación escolar en condiciones de vulnerabilidad, la escuela como territorio de paz: la emergencia del sujeto histórico, el lenguaje en las Ciencias Sociales y líneas temáticas para fortalecimiento de primeras letras aprendiendo historia y formando pensamiento histórico.

Justificación

Como resultado de la sistematización de la experiencia escolar en el barrio La Nohora (Villavicencio), existe un dialogo de saberes, donde existía una posibilidad de aportar a la dificultad que tienen los niños para aprender un conocimiento específico, la carencia de elementos lecto-escriturales los cuales dificultaron su aprendizaje

tradicional en la escuela, la sistematización permitió establecer una relación entre primeras letras, el lenguaje y aprendizaje del conocimiento histórico. Lo que corrobora la idea que la sistematización puede recuperar de una práctica un aporte al conocimiento dejando temas a la luz que pueden ser objeto de investigación pedagógica. También se estableció la necesidad de que el pensamiento histórico sea parte fundamental en las primeras etapas de la formación escolar en territorios fundados con poblaciones golpeadas por la violencia armada o económica.

- **Objetivos:**

- Generar unos ejes temáticos que permitan guiar un proceso de enseñanza y de aprendizaje de la historia a través de la lectura-escritura basada en la oralidad.
- Establecer una relación entre lenguaje y aprendizaje de la historia.
- Propiciar situaciones en espacios que generen construcción de aprendizajes hacia la convivencia, el reconocimiento del derecho a la educación y a la paz, como escuelas en territorios de paz.
- Evidenciar la importancia del pensamiento histórico para el reconocimiento de sujetos históricos con múltiples posibilidades de reconstruir tejido social a pesar del desplazamiento.

- **Cronograma:**

Tiene que estar sujeto a los tiempos y calendario escolar o las dinámicas de la comunidad.

Soporte Teórico

El sujeto histórico y la escuela en territorios vulnerables

- I. Marco oficial de educación escolar en condiciones de vulnerabilidad.
- II. La escuela como territorio de paz: la emergencia del sujeto histórico.

- III. El lenguaje en las Ciencias Sociales.
- IV. Líneas temáticas para fortalecimiento de primeras letras aprendiendo historia y formando pensamiento histórico.

Ejemplo de Implementación de la propuesta

I. Marco oficial de educación escolar en condiciones de vulnerabilidad

Teniendo en cuenta los *Lineamientos para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (MEN, 2005) se considera como grupos vulnerables prioritarios a: jóvenes y adultos iletrados, comunidades étnicas, menores con necesidades educativas especiales discapacidades o talentos, niños afectados por la violencia, población en situación de desplazamiento o menores que están desvinculados de grupos armados, menores en riesgo social, población rural dispersa y habitantes de frontera. Toda propuesta que busca un fuerte impacto social debe tener en cuenta el contexto socio-económico como proyecto macro que envuelve los esfuerzos de una comunidad, la familia, el Estado y la escuela, que posibilite garantizar la permanencia y el derecho a la educación. Desde la propuesta oficial, el Ministerio de Educación parte tanto de la identificación de las necesidades de la población, así como del marco jurídico⁶⁷ específico de cada comunidad, pues es su deber la articulación de las distintas

⁶⁷ Acerca de la población desplazada: ver Conpes 2924 de 1997 por el cual se actualiza el Conpes 2804 de 1995, así se crea la Consejería presidencial para la atención integral a las víctimas del desplazamiento. Ley 387 de 1997, ley que pretende buscar la prevención del desplazamiento, la protección y estabilización económica de las familias. Decreto 489 de 1999 crea la red de solidaridad coordina el Sistema Nacional de Atención Integral a la población desplazada. Dirección presidencia l 6 de 2001, y directiva presidencial 7 .La corte constitucional generó la sentencia 1635 y la T-025 de 2004. Decreto 250 por el cual se expide el Plan Nacional para la Atención Integral a la población desplazada por la violencia derogando el decreto 173 de 1998, debe vincular y mantener a los menores en el sistema educativo formal, implementación de modelos educativos flexibles, apoyar la infraestructura.

La ley 387 decreta en el artículo 19 numeral 10 que se deben adoptar programas especiales que permitan la articulación social, laboral y productiva. La Circular conjunta julio de 2000 garantiza la integración escolar en cualquier institución educativa a través de la secretaria de educación en cualquier momento del año, sin costos. Decreto 2562 de noviembre 27 de noviembre de 2001 donde se reglamenta la ley 387 de 1997, garantiza la prestación del servicio público, debe garantizar el cupo, desarrollar programas de formación docente, adecuar instalaciones y efectuar matriculas. Artículo 39 de la Convención sobre

instituciones, así como de los programas de formación docente y materiales adecuados para el contexto que permitan diseñar un currículo apropiado. Los lineamientos, sugieren una propuesta pedagógica para comunidades vulnerables a través del proyecto “Escuela y desplazamiento”, y como complemento se busca que los maestros tengan formación en derechos humanos, cultura de paz, herramientas pedagógicas, salud sexual y reproductiva que enfatiza el desarrollo de competencias ciudadanas y personales.

Los modelos validados y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional pertinentes e identificados para atender a estas poblaciones son: a) aceleración del aprendizaje propuesta que en lo pedagógico desarrolla competencias básicas, enfatiza la lectura y el desarrollo de la autoestima, para niños y niñas que se encuentran en extraedad y b) programa de educación continuada con metodología Cafam orientado a alfabetizar y brindar educación básica a los jóvenes y adultos a través de ciclos lectivos “Círculos de aprendizaje” como adaptación la escuela nueva y la propuesta de autodidaxis (MEN,2005) La aceleración de aprendizaje establece la formación de niños entre 10 a 17 años con conocimientos básicos en matemáticas y lecto-escritura, que estando en extraedad puedan en un año acceder a la educación secundaria. Basado en la teoría del aprendizaje significativo, el desarrollo de proyectos de aula y el desarrollo por competencias. (MEN, 2010).Sin embargo vemos que la historia, el pensamiento social o histórico no se mencionan, se le resta importancia aun cuando es más necesario, lo que puede interpretarse como una educación que busca cumplir con unas habilidades básicas para el trabajo e incorporación al sistema formal, más no para garantizar la comprensión del conflicto, las posibilidades de cambio social y no repetición.

los Derechos del Niño, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, ratificado por Colombia el 5 de agosto del 2002 el Estado debe proteger a los niños en el conflicto armado.

Escuela y desplazamiento. Una propuesta Pedagógica (2005), en su segunda versión se enfoca como una propuesta vista como dispositivo de emergencia⁶⁸ según propuestas internacionales que tiene en cuenta la situación de los niños y niñas que han vivido experiencias traumáticas en el conflicto armado y la violencia. La propuesta integra el reconocimiento de los derechos humanos de los niños y niñas, la respuesta educativa de emergencia al desplazamiento y la lectura de la realidad como un proceso de deconstrucción y resignificación, a través del desarrollo de dimensiones del desarrollo humano: dimensión corporal, comunicativa, estética, ética y moral.

Se reconoce el desplazamiento masivo, individual e intraurbano como una realidad que exige del maestro una ruta especial para abordar un programa educativo que toma en cuenta la extratemporalidad, en el *Manual Operativo: Modelo Educativo de aceleración de aprendizaje*. Se entiende que “la extraedad escolar hace referencia al desfase existente, en por lo menos dos o tres años, entre la edad del estudiante y la edad esperada para cursar determinado grado” (MEN, 2010)

Se proponen desde esta experiencia propia tres momentos educativos para su atención:

1. Caracterización: reconocer la historia de vida de los niños a través de la narrativa y diversas expresiones visuales u orales como aproximación al reconocimiento y garantía de los derechos humanos.

⁶⁸ Tres fases de preparación para atender a la población vulnerable en la experiencia internacional: 1) Primera fase: recreacional y preparatoria; 2) segunda fase: escolarización no formal y 3) tercera fase: reintroducción al currículo. Las primeras tienen énfasis en la educación no formal permitiendo el uso flexible del tiempo y espacio, la tercera fase que se define como un programa de transición entre la educación no formal y el currículo. La primera fase sugiere: Suministrar a los niños y niñas los materiales básicos de escritura y lectura en su lenguaje de instrucción, proveer a los maestros con elementos básicos de enseñanza y entrenamiento, fortalecer las iniciativas comunitarias frente a la escuela. La tercera fase sugiere la reintroducción mediante programas curriculares enfocados a la educación para la paz, la educación para el medio ambiente y la educación para la tolerancia.

2. Formación y aplicación: Diseñar y organizar el proceso de desarrollo del pensamiento histórico a través del diseño integral de primeras letras a partir de tres ejes transversales; educación visual, oralidad y lecto-escritura en poblaciones vulnerables, marginadas, víctimas o no de conflicto armado y en condiciones socioeconómicas precarias con niños extraedad.
3. Evaluación: los alcances del estudiante respecto a la meta educativa, una evaluación pertinente que no profundice la deserción escolar.

Para complementar esta caracterización del proyecto extraedad también nos remitimos a como se entiende la escuela como un espacio para la recuperación y el fortalecimiento de la paz.

II. La escuela como territorio de paz: la emergencia del sujeto histórico.

Las heridas de la guerra dejan al cuerpo en su más pura desnudez, sin los ropajes de la cultura.

Escuela como territorio de paz (Alvarado, et al 2012)

La propuesta de construcción de escuela como territorio de paz⁶⁹, en relación conflictiva con las propuestas expuestas anteriormente, parte de la preocupación por comprender la construcción de subjetividades políticas de los niños en escenarios de guerra y violencia, así como de la preocupación en la carencia de mecanismos de prevención de la vulneración, pues la normatividad ha estado enfocada en la intervención humanitaria y en la protección al niño o niña víctima del conflicto (Alvarado, Sara et.al, 2012) Lo que implica que en el contexto del conflicto armado:

no basta comprender como las estructuras sociales dan lugar a subjetividades e identidades marcadas por la deshumanización de la guerra, sino que se debe llegar a comprender como en medio de la guerra misma los niños y niñas logran

⁶⁹ Esta expresión es empleada por muchos y de diversa manera.

desplegar su capacidad de agencia a partir de sus propias motivaciones (ibíd. pág. 56).

A partir de una mirada alternativa del desarrollo humano, desde el cual pueda ubicarse en el orden histórico al reconocer su historia personal y social en el presente, pueda “desplegar su subjetividad y su identidad, para desde este reconocimiento del pasado y posicionamiento en el presente, poder actuar en el mundo, crear nuevas condiciones, participar en procesos de transformación.” (ibíd. pág. 62).

El niño como sujeto por lo tanto surge de la conciencia sobre la responsabilidad como ser humano que tiene, con la capacidad de resignificar su vida y construir historias alternativas, que despliegan múltiples identidades en conflicto en la medida en que interactúan en contextos diversos a través del lenguaje en una cultura determinada. La identidad y la subjetividad se construyen socialmente a partir de elementos culturales como el lenguaje, representaciones mediáticas y los discursos ideológicos. *Es así como la identidad y la subjetividad no corresponde a la naturaleza de cada individuo independiente de su relación con otros en un contexto sociocultural específico* (ibid pág, 70)

Debido a las políticas estatales y la cultura escolar tradicional que se enfoca en generar competitividad se desconocen los contextos socio histórico de los niños. Una propuesta integral para un escenario como el descrito en este trabajo, es evidente, necesita de una propuesta mucho más amplia y completa como hacer de la escuela un *territorio de paz*.

Otra estrategia de las Escuelas Territorios de Paz para oponerse a la violencia es la comunicación alternativa como fundamento que devela y denuncia las atrocidades que se cometen en Colombia; capaz de análisis político y social de nuestra historia de guerra permanente desde la conquista española. Las escuelas territorios de paz tienen la fuerza moral y ética que surge de las propuestas alternativas de la cultura popular. Sus escenarios permiten encuentros democráticos en donde se establece un cara a cara que da importancia al reconocimiento del otro y de la otra como iguales, pues los rostros son muy importantes en la construcción del conocimiento (Alvarado, Sara et.al, págs. 232-233)

Nuestra propuesta se instala en un espacio extracurricular y experimental del fortalecimiento de ejercicios de primeras letras en niños en extraedad o con problemáticas del lenguaje para comprender el sistema escrito que se enfoca en el desarrollo del pensamiento histórico, como una perspectiva que fortalece las identidades comunitarias y culturales. Además, puede contribuir, a generar confianza en el pensamiento y en la palabra propia, fortalecer identidades, la autoestima, crear espacios pensados para fortalecer el pensamiento histórico, reconocer la necesidad de valorar experiencias y reivindicar la escuela como un territorio de paz con unos valores particulares. Así los niños puedan vencer el silencio y la vergüenza de sentirse juzgados por sus compañeros y profesores. Pero además aporta a la construcción de escenarios de paz porque los niños ya no tendrán que retirarse del colegio, pueden expresar y contar muchas injusticias de las cuales son víctimas en el barrio, pueden generar espacios de participación y de creación de propuestas diferentes al conflicto y la violencia.

Sin embargo, percibimos elementos posibles de trabajar a partir del pensamiento histórico en un escenario escolar como el descrito en este proceso de sistematización, puesto que la construcción subjetiva de sujetos históricos y políticos relaciona lo narrativo, histórico, cultural y comunicativo. La propuesta retoma la idea de investigar la historia local o comunitaria a través de la cotidianidad desde la perspectiva de aprender haciendo a través del taller. También se muestra la posibilidad de transformar la idea que se tiene sobre la escritura y la lectura no como castigo o estigma sino como una forma de fortalecer la confianza en niños que no tienen un entorno que incentive la lectura y la escritura.

III. El lenguaje oral, visual y los procesos lecto-escriturales en la enseñanza de la historia.

Teniendo en cuenta el trabajo *Propuesta para el aprendizaje por investigación de la historia el uso de fuentes orales* (Castro, 2002) retomamos el aporte sobre la cuestión entre la

complejidad del lenguaje y su relación con el aprendizaje de la historia. Al respecto el autor afirma: “que toda actividad humana (y en este caso toda actividad escolar en todas las áreas de conocimiento) se relaciona con el manejo que se hace del lenguaje” (2002, pág. 62). Si los docentes empiezan a ser conscientes de esta relación se darán cuenta que la responsabilidad en las primeras etapas de aprendizaje de la escritura y el aprendizaje de la historia son fundamentales: “En la enseñanza, ya no basta con la tradicional -alfabetización- se requiere abordar la lectura y la escritura desde los primeros años como procesos complejos de producción de significados ” (2002, pág. 69).

Otro aspecto, es el derecho que tienen los niños en territorios vulnerables al acceso a la educación y a que esta sea digna, lastimosamente se tiene una idea absurda en la que el niño si proviene de un lugar humilde sin contar con sus derechos fundamentales básicos tampoco puede acceder a medios intelectuales y formación de calidad: “la escuela debe ayudar a desmitificar la lectura y la escritura, por cuanto estas son construcciones de la humanidad y por tanto no pueden exclusivas de ciertos sectores o clases de la sociedad” (Castro, pág. 68). Lo que se busca finalmente es que el niño o niña pueda hacer uso político del pensamiento crítico e histórico y tras reconocer su pasado, se asuma como actor social, como sujeto histórico que proyecte un futuro con justicia social (Castro, pág. 85).

Importante a resaltar en este trabajo de investigación realizado por el profesor Fabio Castro es la relación entre el proceso metacognitivo⁷⁰ y el aprendizaje, al respecto el autor menciona lo que se busca:

(...) desarrollar procesos de reconstrucción histórica a nivel escolar, manejando (leyendo e interpretando) fuentes, sin una correspondencia practica escritural, por cuanto se requiere de transcripciones, manejo de citas, y en general, llevar al papel las conjeturas, propuestas y argumentos propios y ajenos. (2002, pág. 76)

⁷⁰ Metacognición; ejercer control voluntario sobre sus propios procesos mentales.

Teniendo en cuenta lo anterior, aprender historia desde la historia, requiere trabajar con las categorías propias de la disciplina histórica y con el método del historiador, lo cual necesita de la lectura inferencial crítica, entonces nos hacemos la pregunta ¿Cómo llegar desde la carencia de habilidades escriturales a la escritura inferencial crítica? y Cómo desarrollar procesos de metacognición⁷¹ necesarios en el proceso de aprendizaje de la historia fortaleciendo y pensando la etapa de alfabetización primaria en niños con problemas escriturales y de fuertes impactos cognitivos a causa del conflicto, que permitan iniciar luego con el proceso de investigación histórica. Este será el reto que debe asumir el maestro de Ciencias Sociales en las realidades sociales actuales.

Teniendo en cuenta lo anterior, vamos a proponer unas líneas temáticas generales que puedan aportar a la enseñanza de la historia en el contexto ya descrito en este trabajo.

Proyecto de fortalecimiento de primeras letras aprendiendo historia y formando pensamiento histórico.

Tenemos en cuenta que más allá de una crisis de alfabetización, presenciamos en el país una crisis humanitaria y social que ha golpeado especialmente a la escuela y en gran medida a la infancia en la escuela rural y barrios de la periferia urbana. El empobrecimiento de las comunidades, el desarraigo y desplazamiento continuo condicionan una nueva existencia a partir de la descampesinización en tránsito a una ciudadanía deficitaria o ausente (Moreno, Bedmar et al, 2012) actualmente el proceso de alfabetización funcional no ha garantizado crear el acceso adecuado a la cultura escrita ni al fortalecimiento de las capacidades intelectuales de la población a partir de sus costumbres y cultura popular. La alfabetización vista no solo como la capacidad de leer y escribir textos, sino que como trabajo pedagógico ha mencionado Freire,

⁷¹ Ver el artículo: Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana, en la revista Acción Pedagógica, Vol. 13, No. 2 / 2004. Escrito por Luisa Deyanira Sandia Rondel.

constituye una posibilidad de lectura de la realidad a partir de palabras generadoras del entorno, que permiten desarrollar la conciencia política en una comunidad. Podemos decir que el desconocimiento y múltiples dificultades que tienen los niños para mantenerse en la escuela, no radican solo en las dificultades para leer y escribir en niños de las clases más empobrecidas, sino en las condiciones de existencia. Sin embargo, para Freire en *La importancia de leer y el proceso de alfabetización* los alfabetizandos no son seres marginados que necesitan ser recuperados o rescatados. En lugar de ser vistos así, son considerados como miembros de la gran familia de los oprimidos para quienes la solución no está en aprender historias alienadas, **sino en hacer historia y ser hecho por ellas**. Por lo tanto, garantizar el derecho a la educación, en contextos como el barrio La Nohora, empiezan no solo por el aprendizaje de la lectura y escritura, sino en reconocer la lectura social que ya hacen los niños. Esto significa el apoyo a la permanencia de los niños en la educación, en este caso se deben fortalecer las razones comunicativas es decir el sentido social en la escritura a través de la resignificación de sus historias y la conciencia de las dificultades que han tenido las sociedades para que sea reconocido su conocimiento, historia y memoria por la escuela. Reconociendo el papel y relación que ha tenido la historia y la escritura, como una herramienta humana capaz de preservar y compartir el pensamiento.

Para ello vamos a explicar cuáles son las características del contexto y sus potencialidades y de esta manera explicar cuál es el movimiento que desarrollaremos en la propuesta para experiencias posteriores

CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO ESCOLAR	DEFICIENCIAS EDUCATIVAS	POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS
EXTRAEDAD	Grupos en extraedad sin la preparación suficiente y el espacio necesario para la aceleración, ni preparación docente para ello.	Socializar con niños de distintas edades y experiencias de vida
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO	Desconocimiento de la enseñanza en historia en primaria como conocimiento fundamental en la formación del pensamiento histórico en la infancia.	Desarrollar pensamiento histórico a partir de las primeras habilidades de representación social y cultural, desarrollo del lenguaje oral y pensamiento escrito y visual en las primeras letras, manejo de temporalidades e historias de vida, conceptualización básica de conceptos, conflicto armado y el desplazamiento como detonante de problematización social.
VÍCTIMAS DE CONFLICTO ARMADO	Desconocimiento de la atención a población víctima y sus afectaciones emocionales e intelectuales.	Desarrollar una estrategia que fortalezca la parte emocional y de la autoestima, así como el trabajo intelectual que esté vinculado a la escuela como un territorio que exige la paz y el reconocimiento de la historicidad del conflicto en la infancia.
SITUACIONES DE DESPLAZAMIENTO	Falta de iniciativas para desarrollar estrategias de apoyo a los niños en condición de desplazamiento.	La escuela debe informar a los niños sobre las políticas sobre restitución y contextualizar las causas y los actores que provocan el desplazamiento. Así mismo intentar mejorar las condiciones educativas.
SITUACIONES DE POBREZA	Necesidades básicas sin ser atendidas por el Estado de Derecho: acceso al agua, luz, buena alimentación.	Desarrollar estrategias para facilitar proyectos económicos autónomos. Pero también es necesario problematizar y exponer las causas de las condiciones de vida en los niños tal y como son.
CASOS DE VIOLENCIA FAMILIAR Y SOCIAL	Violencia por parte de actores armados en el barrio, amenazas, asesinatos y casos de violencia sexual en niños y niñas.	Hacer un seguimiento y exponer casos de violencia sexual e intrafamiliar de los niñas y niños, y también encontrar mecanismos seguros de denuncia frente actores armados como el paramilitarismo
DESESCOLARIZACIÓN	Niños que se retiran por trabajar con sus padres o por	Reconocer el compromiso de la escuela por no permitir que las

	que al no cumplir con lo que pide la escuela optan por irse, bajas notas o problemas disciplinares.	niñas y los niños se retiren del colegio, y de aprovechar la comunidad como lugar de formación. Hacer seguimiento al caso de desescolarización.
PROBLEMAS DE ALFABETIZACION INICIAL	Niños de 7 a 13 años sin niveles presilábicos de alfabetización inicial. Problemas de lectura y comprensión de textos en niveles silábicos de la alfabetización.	Potencializar la propuesta de lecto-escritura inicial basado en el desarrollo del pensamiento histórico a partir de las distintas propuestas de enseñanza de la historia.
PROBLEMAS CONDUCTUALES	Problemas de atención y aprendizaje, desencadenan hábitos como salirse del salón, jugar en clase o irse de la escuela.	Generar espacios artísticos que motiven la creatividad y desarrollar unidades didácticas que promuevan ir a espacios diferentes a la escuela.
INFRAESTRUCTURA DEFICIENTE	Salones pequeños para una gran cantidad de niños de diferentes edades, sin un lugar adecuado para juegos y sin una biblioteca escolar.	Generar denuncias frente a las condiciones estructurales de escuelas en barrios ilegales o generar propuestas populares de construcción comunitaria.

El cuadro anterior nos permite situarnos desde el lugar en el que reconocemos las falencias pero también que existen potencialidades significativas que posibilitaron pensar una propuesta específica para un contexto particular, desde esta propuesta los contenidos en la enseñanza de la historia generan un movimiento que asciende en espiral complejizándose a través de los años, enriqueciendo el pensamiento histórico desde los primeros años.

IV. Problemáticas posibles a tener en cuenta en el proceso de enseñanza de primeras letras y de la historia con niños en extraedad.

Las siguientes temáticas de autoría propia se escogieron a partir de la experiencia y son elegidas como solo una de las diferentes formas en que cualquier maestro(a) puede relacionar la propuesta con sus criterios y su conocimiento. Se espera que estas contribuyan a la formación del pensamiento histórico y a generar un desarrollo del lenguaje acorde con la capacidad intelectual de los niños entre 7 y 13 años.

1. Educación visual, la representación visual en la enseñanza de la historia en la infancia.

Permite: deconstrucción de estereotipos, uso de las fuentes visuales y la conciencia del sujeto histórico.

- a) Tiempo personal y social en las fotografías familiares y aproximación a fotografías comunitarias.
- b) Sujetos en la iconografía regional local, una aproximación a los sujetos sociales de la cultura.
- c) Primeras palabras generadoras del entorno social y del contexto a partir de la experiencia en relación con la observación del medio y la utilización de planos y cartografías.

2. La oralidad como eje articulador de la memoria colectiva en las comunidades.

Permite: reconocer la historia oral, los testimonios y las tradiciones orales, así como permite acercarse a la memoria histórica

- a) Historizar la vida social, evidenciando las narrativas alternativas del pasado y presente de los niños y niñas desde sus realidades.
- b) Reconocimiento de las historias de vida comunitarias. Historia y vida local desde las fuentes orales y recolección de fuentes a través del medio.
- c) Reconocimiento de la oralidad como fundamento de la preservación de la memoria, la importancia de guardar a través de la oralidad los recuerdos de una comunidad.

3. La escritura y lectura como un derecho para potenciar el pensamiento propio en los niños.

Permite: acercarse al libro de historia, a las fuentes escritas, desarrolla capacidades cognitivas de análisis y síntesis, amplía la comprensión a través de la lectura y escritura del pensamiento propio y de otros, y permite el registro de las primeras búsquedas de conocimiento escolar

- a) Primer acercamiento a relatos de historia local a través de la metodología del texto libre.

- b) Narración histórica en los primeros años. Lectura orientada por el profesor.
- c) Periódico histórico, una forma permanente de integrar lectura de imágenes, reconocimiento de testimonios y escritura de los primeros textos enfocados a la vida social.
- d) Historia de la escritura, conciencia sobre su uso, conflictos y razones comunicativas para escribir.

Las matrices a continuación son una estrategia posible para abordar las temáticas sujetas a las realidades sociales que escoja el docente de historia⁷² en escenarios particulares como se ha contextualizado. Lo que se busca es crear diversas unidades didácticas, que fortalezcan a través de los tres ejes del lenguaje y la comunicación, la formación del pensamiento histórico en distintos niveles de complejidad, también se pueden ver las actividades, los recursos y bibliografía que enriquece las unidades basadas en las realidades vivenciadas con el fin de que la enseñanza de la historia y las primeras letras se vinculen desde los primeros años escolares:

⁷² Categorías exploradas por Beatriz Aisenberg y Antoni Santisteban Fernández, Fabio Castro, Antonio Bravo, Joan Pages, Sebastián Pla. Concepción de aprendizaje en espiral planteada en los lineamientos Curriculares.

Desarrollo Pensamiento histórico	Ejes transversales	Categorías	Actividades	Recursos	Bibliografía sugerida
<p>Memoria</p> <p>Identidad</p> <p>Deconstrucción de Estereotipos</p> <p>Sujeto Histórico´</p> <p>Conciencia histórica</p> <p>Interpretación histórica y Narración</p> <p>Representación social</p> <p>Manejo de fuentes</p> <p>Periodización y cronologías</p> <p>Análisis Histórico</p> <p>Imaginación o creatividad histórica</p> <p>Pensamiento crítico</p>	<p>EDUCACION VISUAL</p> <p>Fuente audiovisual</p> <p>Videos</p> <p>Documentales</p> <p>Cine</p>	<p>Temporalidad:</p> <p>Tiempo físico</p> <p>Tiempo personal</p> <p>Tiempo social</p> <p>Tiempo histórico</p> <p>Larga, mediana y corta duración</p> <p>multicausalidad</p> <p>Espacialidad:</p> <p>Territorio cuerpo</p> <p>Territorio sagrado</p> <p>Territorio y memoria</p> <p>Territorio nacional</p> <p>Sujeto histórico y las sociedades en la historia</p> <p>Identidad colectiva</p> <p>Identidad cultural</p> <p>Narrativa personal y familiar</p> <p>Conflicto social y recuperación del tejido comunitario.</p> <p>Conflicto social</p>	<p>Recuperar archivos fotográficos del pasado del barrio</p> <p>Encontrar archivos visuales de la Biblioteca</p> <p>Análisis sencillo de la representación pictórica del tiempo en otras culturas</p> <p>Realizar dibujos y conocer más aspectos de diferentes técnicas de representación social.</p> <p>Recorridos barriales llevando registros fotográficos.</p> <p>Visitar a museos locales y realizar croquis o planos</p> <p>Reconocer guías sencillas de análisis de arquitectura.</p> <p>Pintura corporal como representación de la</p>	<p>Cámaras</p> <p>Fotografías</p> <p>Lienzos</p> <p>Pinturas</p> <p>Salidas de campo</p> <p>Planos y diseños</p> <p>Arquitectónicos</p> <p>Colores</p> <p>Vinilos</p> <p>Video grabadoras</p> <p>Brújulas</p> <p>Libros de registro grafico</p>	<p>Pintura y análisis de la arquitectura</p> <p>Ciencias Sociales Geografía e Historia, en secundaria Carmen Llopis.1996</p> <p>Aprendizaje de la historia más allá del aula, Enseñanza y aprendizaje de la historia, H. Pluckrose 4 Ed 2002</p> <p>Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica en: Las mujeres en las Ciencias Sociales, Fernández Valencia (2001)</p> <p>Arte, Género, memoria y aspectos visuales en los trabajos de L.F Cao Marian.</p> <p>Para ver el uso del análisis de publicidad y propaganda cotidiana en:</p> <p>Beber de las fuentes la enseñanza de la historia a través de la vida cotidiana. (2009) Svarzman, José H.</p>

<p>Metacognición y lectoescritura</p> <p>Problematización histórica</p> <p>Investigación histórica</p> <p>Explicación multidimensional y multicausal.</p>	<p>Fuente grafica</p> <p>Escultura Fotografía Dibujo Pintura Mural Grafitti cartel</p>	<p>Conflicto armado Conflicto político</p> <p>Solución a los conflictos</p> <p>Emotividad El odio y el amor como motores de decisiones sociales</p> <p>Relaciones económicas locales Relaciones económicas locales cotidianas Formas de subsistencia en asentamientos marginados</p>	<p>identidad cultural en culturas humanas</p> <p>Análisis básico de imágenes, murales, esculturas públicas. Creación de documentales escolares sobre el desplazamiento y sus causas.</p> <p>Fortalecimiento de la autoestima a través del ejemplo de personas que han luchado por sus derechos. Ejercicios de memoria a través de la pintura.</p> <p>Realizar salidas de campo y la metodología de maleta viajera.</p> <p>Reconocer relaciones cotidianas de mercado locales y problemáticas sociales (entrevistas. Registro video)</p>	<p>Mapas</p>	<p>Visto y no visto. el uso de la imagen como documento histórico. Peter Burke (2001)</p> <p>Observar el medio para aprender a interrogar el pasado: La enseñanza de la historia a través del medio. Jean-Noël Luc (1981)</p>
---	---	--	---	--------------	--

Pensamiento histórico	Ejes transversales	Categorías	Actividades	Recursos	Bibliografía sugerida
Memoria Identidad Estereotipos Sujeto Histórico Conciencia histórica Interpretación histórica y Narración Representación social Manejo de fuentes Periodización Análisis Histórico Imaginación o creatividad histórica Pensamiento crítico Metacognición y lectoescritura	ORALIDAD Fuentes orales Fuentes directas o indirectas : Cuentos Canciones Leyendas Mitos Testimonios Refranes	Temporalidad: Tiempo físico Tiempo personal Tiempo social Tiempo histórico Tiempo mítico Espacialidad: Territorio cuerpo Territorio sagrado Territorio y memoria Territorio nacional Territorio Local y regional Niño como Sujeto colectivo y la sociedad en el devenir histórico Memoria colectiva Identidad cultural Narrativa personal y familiar	Realizar entrevistas sencillas a abuelos para evocar hechos históricos a través de Testimonios directos Escuchar música tradicional y popular en la recuperación del pasado Reconocer la importancia de la recuperación de la Tradición oral, y conocimiento ancestral de los pueblos originarios a través de círculos de palabra Historias de vida como detonantes de cronologías Teatro-foro y Teatro-imagen	Grabadoras de voz Micrófonos Archivos testimoniales Visitas a comunidades con tradiciones orales en comunidades indígenas. Parlantes Radio CD audio CD video DVD y televisión Proyector	Fabio Castro Bueno Propuesta para el aprendizaje por investigación de la Historia mediante el uso de fuentes orales (2002) Propuesta del teatro-foro Foto-Teatro: Edgardo Ulises Romero. Premio Compartir 2004 Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de Ciencias Sociales Laura Benadiba, Daniel Plotinsky 2001 Introducción al uso de la historia oral en el aula. Dora Schwarzstein (2001) “El tiempo de mi vida”: las funciones del tiempo en la historia oral Alessandro Portelli (1981)

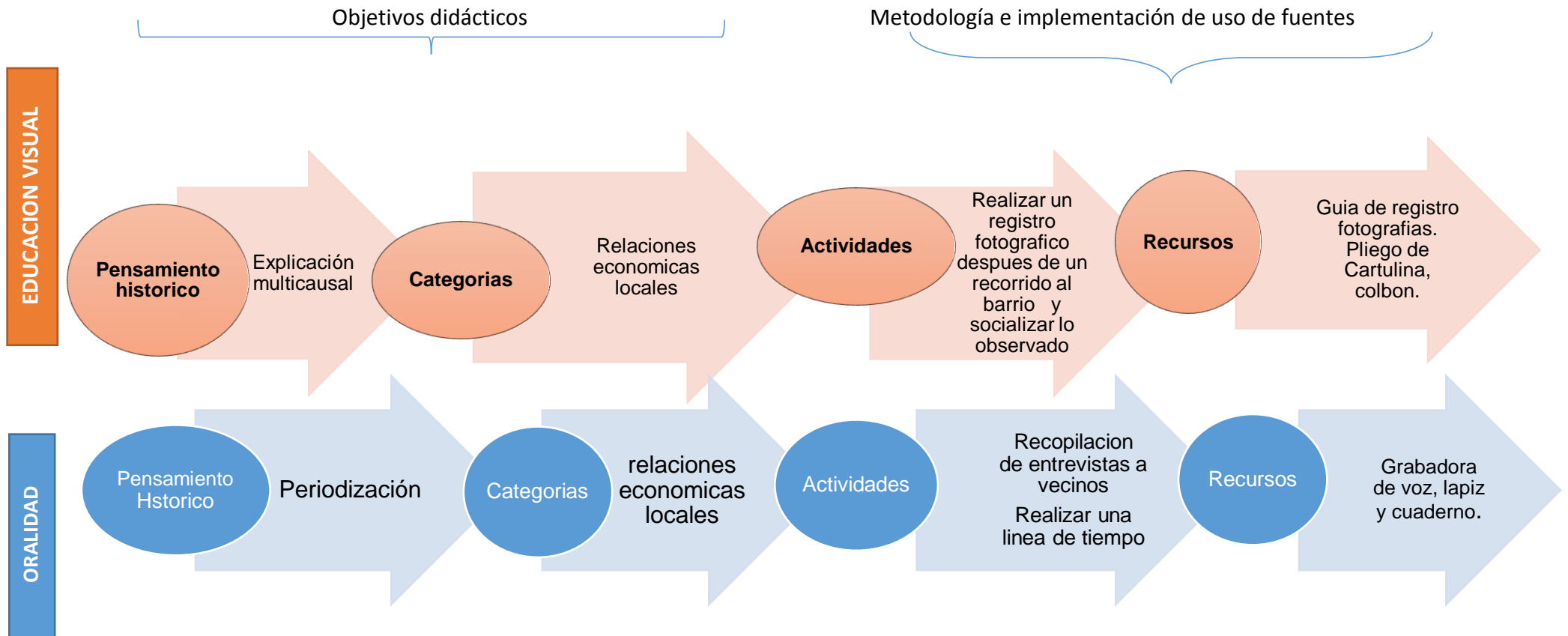
<p>Problematización histórica Investigación histórica</p>	<p>Historias Familiares Historias de vida</p>	<p>Conflicto social y la recuperación del tejido comunitario</p> <p>Conflicto social Conflicto armado Soluciones a los conflictos.</p> <p>La emotividad</p> <p>El odio y el amor como motores de decisiones sociales</p> <p>Economía</p> <p>Mercados locales</p> <p>Formas de subsistencia</p>	<p>Informes de testimonios del Centro de memoria Histórica enfocados en la infancia</p>		
---	---	---	---	--	--

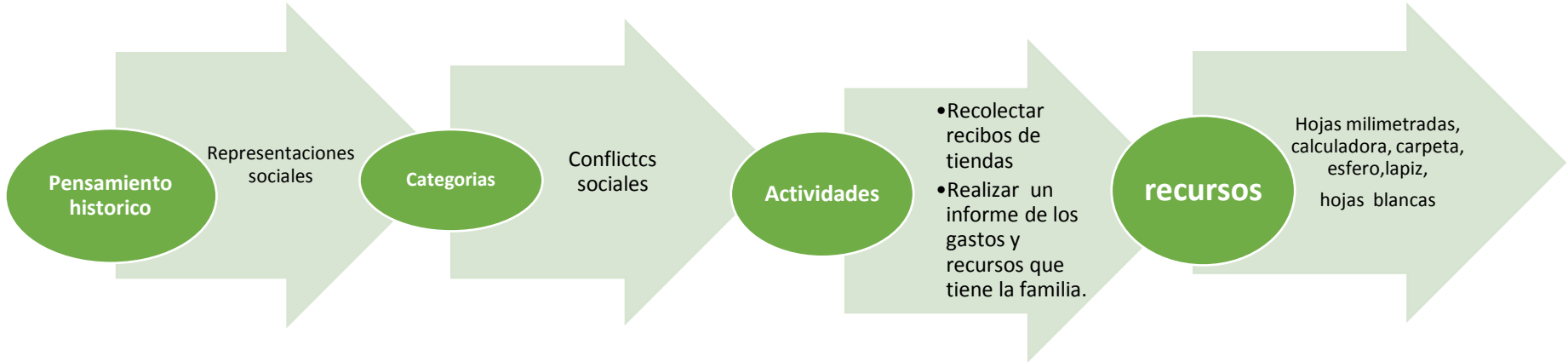
Desarrollo del Pensamiento histórico	Ejes transversales	Categorías	Actividades	Recursos	Bibliografía sugerida
Memoria Identidad Estereotipos Conciencia histórica Interpretación histórica y Narración Representación social Manejo de fuentes Periodización. Análisis Histórico Imaginación o creatividad histórica Pensamiento crítico Metacognición y lectoescritura Problematicación histórica	LECTURA Y ESCRITURA Fuentes escritas Crónicas Diarios Registros parroquiales Textos literarios Periódicos Revistas Libros	Temporalidad Tiempo físico Tiempo personal Tiempo social Tiempo histórico Espacialidad: Territorio cuerpo Territorio sagrado Territorio y memoria Territorio nacional Niño como Sujeto colectivo y la sociedad en el devenir histórico Identidad colectiva Identidad cultural Narrativa personal y familiar Conflicto social y la recuperación del tejido comunitario Conflicto social Conflicto armado Conflicto político	Crear talleres de lectura compartida de textos diversos de historia en el aula Recopilación de archivos escritos en la notaria y la iglesia de la comunidad. Desarrollar clases sobre el manejo de fuentes escritas desde una complejidad adecuada a las edades Realizar cartografías con convenciones escritas de los diferentes recorridos barriales y anotar palabras del medio. Realizar cartas, escribir relatos de vida, escribir y leer cuentos y mitos de tradición oral. Realizar un periódico histórico escolar que relacione actualidad y pasado a través de	Lápices Colores Cartulinas Hojas blancas Realizar revistas y periódicos Papel periódico, marcadores, fotografías. Hectógrafo o imprenta casera Glicerina Agua Azúcar Colapiscis	Celestine Freinet Los talleres El texto y el dibujo libres El diario escolar El método natural de lectura (1969) Propuestas: Revista escolar Fichero escolar Agenda escolar Biblioteca de trabajo Periódico mural La imprenta en el colegio (1927) Historia de la lectura en el mundo occidental, Taurus, 1998, con G. Cavallo. Roger Chartier La historia o la lectura del tiempo Roger Chartier 2007

<p>Investigación histórica</p> <p>Explicaciones multidimensionales y multicausales</p>	<p>Archivos notariales</p> <p>Epigráficas</p>	<p>Soluciona los conflictos</p> <p>Emotividad</p> <p>El odio y el amor como motores de decisiones sociales</p> <p>Economía</p> <p>Mercado local Medios de subsistencia</p>	<p>diversas fuentes escritas y fotografías.</p> <p>Realizar una imprenta básica escolar y estudiar en grupos la historia y evolución de la escritura.</p> <p>Recoger y organizar recibos de pago y de servicios públicos para explicar relaciones económicas simples.</p> <p>Etapas de escritura la escritura de las representaciones históricas en los niños.</p>	<p>Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales.</p> <p>Beatriz Aisenberg (2008)</p> <p>Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia</p> <p>Beatriz Aisenberg (2016)</p>
--	---	--	--	--

Ejemplo de Implementación.

Objetivo: Evidenciar de qué manera existen relaciones de desigualdad económica y las diferentes causas que provocaron esta situación en el barrio(x), a través de la recopilación de información local, con el fin de fortalecer la explicación multicausal (causas de desigualdad existente) a través del registro fotográfico (condiciones del barrio y los locales comerciales), entrevistas con los vecinos que pueden mostrar hace cuanto llegan al barrio, como se funda y permita hacer una periodización y por ultimo recopilar datos de la economía familiar básicos de cada escolar, con herramientas de lectura sencillos (recibos , cuenta de gastos y recursos familiares).





Las matrices anteriores son una estrategia posible para abordar las temáticas de acuerdo con las necesidades sociales que escoja el docente de historia en escenarios particulares. Lo que se busca es crear una malla⁷³ que permita implementar diversas unidades didácticas, que fortalezcan a través de los tres ejes del lenguaje y uso de fuentes, la formación del pensamiento histórico en distintos niveles de complejidad, también se pueden organizar las actividades, los recursos y bibliografía que enriquece las unidades a trabajar.

El esquema anterior demuestra cómo organizar unidades didácticas diferentes para abordar contenidos de aprendizaje consecuentes con la realidad social, se organizaron de la siguiente manera:

- **Objetivos didácticos:** definen las habilidades y categorías del pensamiento histórico, los contenidos en Ciencias Sociales y del conocimiento social que se quieren complejizar.
- **Ejes transversales:** Se desarrolla a través de la formación del pensamiento histórico y busca desarrollar la alfabetización integral a través de las diferentes estrategias de enseñanza de la historia con el fin de potenciar los procesos de lectura social de los niños. Relaciona fuentes en la historia y procesos de lectura social.
- **La metodología: Taller:** organiza las actividades y los recursos dependiendo de los objetivos didácticos y de los niveles de aprendizaje del uso de fuentes y su comprensión. Deben realizarse una descripción de forma básica del uso de los tres tipos de fuentes, un ejemplo sería la utilización de la arquitectura del barrio para

⁷³ Categorías exploradas por Beatriz Aisenberg y Antoni Santisteban Fernández, Fabio Castro, Antonio Bravo, Joan Pagés, Sebastián Pla. Concepción de aprendizaje en espiral planteada en los lineamientos Curriculares.

evidenciar procesos de poblamiento o reconocer la composición de una pintura que representa un hecho social a nivel de representaciones sociales.

- **Sistematización:** finalizado el taller debe ser sistematizado con el fin de conceptualizar nuevas categorías que arroje la práctica, así se teje el siguiente nivel de complejidad, definiendo nuevas habilidades del P.H y objetivos didácticos de la enseñanza-aprendizaje y nuevas propuestas frente a las problemáticas sociales.

Formación de pensamiento histórico como un pensamiento complejo.

Desde esta propuesta los contenidos en la enseñanza de la historia generan un movimiento (ver ilustración 5) que asciende en espiral complejizándose a través de los años, enriqueciendo el pensamiento histórico desde la infancia, pero que va a estar atravesado por tres ejes transversales de lectura social integral: lo visual, la lecto-escritura y la oralidad. A continuación, dejamos unas características fundamentales que cumple la formación desde una pedagogía del pensamiento histórico:

- Esta propuesta requiere de la formación del maestro en el uso sobre todo de las fuentes visuales, orales y escritas. Y de la investigación sobre el proceso de aprendizaje y adquisición del lenguaje y el pensamiento en los primeros años de la infancia. Teniendo en cuenta que la escritura y la lectura es un proceso de transformación cognitiva donde el pensamiento se estructura, complejiza y trasciende.
- Debe iniciarse un proceso de escritura docente de nuevos textos escolares basados en la propuesta de enseñanza de la historia como medios de alfabetización alternativa.
- La formación de pensamiento histórico no desconoce que este proceso pueda iniciarse desde los 5 años, aunque no exista una característica de extraedad, ya que es fundamental

la dimensión histórica en la formación desde primero o preescolar. Trabajos como el de Campos de pensamiento Histórico (SED, 2007), demuestran la relación que puede establecerse entre las dimensiones⁷⁴ de los primeros años escolares y las categorías de pensamiento histórico en el 1 Ciclo transición hasta segundo grado (5 a 8 años) y el segundo ciclo de tercero a sexto grado (8 a 12 años).

- El taller es un espacio articulador de teoría, investigación y experiencia que puede ser utilizado en el proceso de formación de pensamiento Histórico.
- Los maestros pueden elegir modelos, estrategias y didácticas de enseñanza de la historia e incluso combinarlas en un solo taller. Pueden trabajar enseñanza a través del uso de fuentes visuales al mismo tiempo que rescata trabajos sobre el aprendizaje a través del medio, el cine o la tradición oral.
- La definición de las categorías y contenidos le permiten identificar libremente si desea utilizar un modelo pedagógico particular y un marco teórico específico, lo cual no interfiere con la flexibilidad de la propuesta.
 - Queda un trabajo por hacer en el que se debe organizar las diferentes habilidades del P.H en niveles de complejidad en los diferentes grados escolares y a partir de los distintos usos de las fuentes, sistematizando las transformaciones de los aprendizajes en el proceso de alfabetización integral, para lo cual se necesitan nuevas prácticas escolares

⁷⁴ A través de la resolución 2343 de junio 5 de 1996.se establecen los indicadores de logros curriculares desde las dimensiones a nivel de preescolar como en las secciones de primero a tercero y de cuarto a sexto. Donde se delimitan los objetivos que deben cumplir los estudiantes en el aprendizaje.

Modelo del movimiento del pensamiento histórico basado en los ejes transversales de adquisición del lenguaje y la lectura social del niño a través del aprendizaje de la historia.

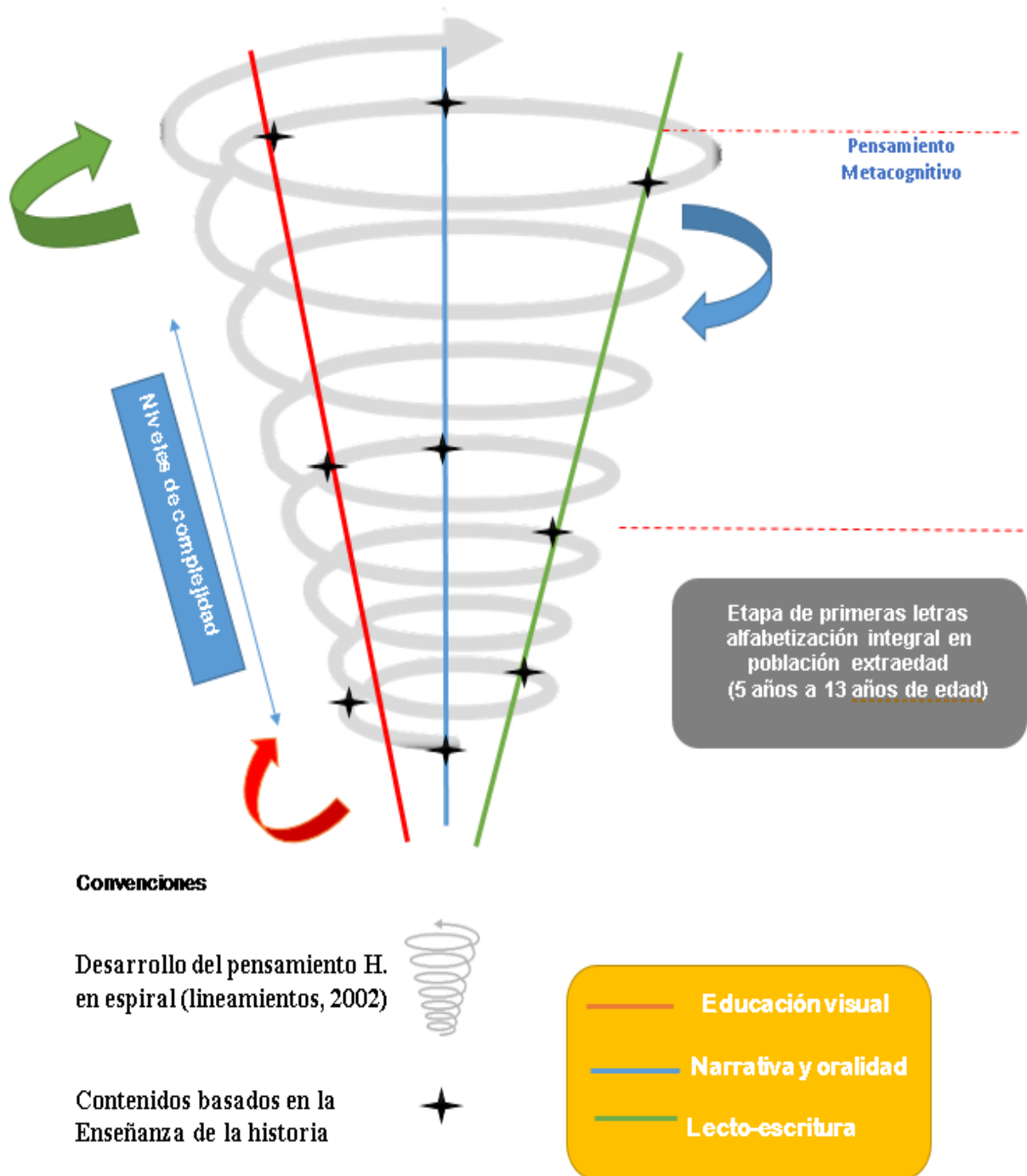


Ilustración 5 movimiento del desarrollo del pensamiento histórico

5.2 Puntos de llegada: conclusiones

La sistematización de la experiencia educativa y pedagógica en el Instituto Integral El Líder, Barrio La Nohora, con el grupo de niños en extraedad y, víctimas de desplazamiento y conflicto social, se realizó contando con diversas dificultades de las dificultades como el acceso, los recursos y la permanencia durante los meses de Julio a noviembre de 2015. Esta investigación evidencia, que existe un gran potencial para desarrollar pensamiento histórico en las primeras etapas de la alfabetización inicial y el desarrollo de las primeras letras en primaria y que esta relación es fundamental en la investigación pedagógica sobre los procesos cognitivos del aprendizaje y la formación de identidades en la enseñanza de la historia, por lo cual también es de interés para las comunidades.

La reconstrucción del proceso vivido dio cuenta de los cambios socio históricos y económicos que dieron origen a los asentamientos urbanos en las periferias de ciudades en Colombia como Villavicencio, con lo cual es posible pensar en una educación localizada acorde con las necesidades y expectativas de la comunidad, especialmente en lo que referido con los derechos a la educación de los niños y niñas que aplazan su ingreso a la educación formal y que constituye la llamada extraedad.

La sistematización de la experiencia, ha permitido tener una adecuada caracterización de las condiciones socioeconómicas de la población del barrio la Nohora, sus procesos de poblamiento, así como las estrategias comunitarias para acceder a algunos de los servicios públicos domiciliarios.

A nivel educativo se ha reconocido el papel del Instituto El Líder, las limitaciones de su infraestructura, las características de los niños que asisten a estudiar en él, así como los esfuerzos de los maestros por atender a la población en edad escolar y en extraedad.

De igual forma, la sistematización ha permitido organizar la información respecto a los niños con dificultades de lecto escritura. También se puede dar cuenta de las prácticas educativas basadas en una visión de la enseñanza de la historia que se reduce a copiar una foto y una biografía en el cuaderno, frente a lo cual surgió la posibilidad de exponer un plan específico para estos niños y también, para generar propuestas que faciliten aprender sin dejar la escuela.

La evaluación de los talleres realizados durante la semanas del 9 al 13 de Noviembre de 2015, dan cuenta de los conocimientos y nociones temporales, (como situarse en tiempos lejanos o hipotéticos, proyectar cambios en el futuro y reconocer transformaciones a través del tiempo en lugares como la escuela y el barrio); representaciones sociales y estereotipos con respecto a sujetos, personajes e identidades colectivas (lo llanero, elementos familiares, personales, sociales, estereotipos públicos, visiones nacionales), también se reconoce las diferentes características que interpretan como identificación cultural (elementos musicales, visuales, formas de vestir, formas de trabajo como sembrar). Los niños, además, tienen una opinión y posición frente a los actores armados y a hechos vividos y explicaciones a partir de su experiencia (Los niños no deben estar en la guerra, la paz es el amor entre las personas). En sí, las habilidades del pensamiento histórico existen en niveles iniciales que con un espacio y tiempo adecuado no solo pueden fortalecerse, sino desarrollarse en distintos niveles en el proceso de aceleración con niños en extraedad y en la adquisición del aprendizaje de

primeras letras como proyecto de alfabetización integral través de tres ejes: educación visual, la oralidad y la lecto-escritura.

Sin embargo, la riqueza de las experiencias de vida, los pensamientos y habilidades de los niños fueron lo que permitieron realizar este trabajo, y realizar una propuesta pedagógica para la formación de pensamiento histórico y fortalecimiento de identidad colectiva con niños con dificultades lecto-escritoras.

La propuesta que se presenta como resultado de la sistematización de la experiencia en el barrio la Nohora tiene las siguientes características:

- 1) Tiene sus propias didácticas, currículos y procesos de aprendizaje y enseñanza.
- 2) Establece diferentes relaciones con otras disciplinas.
- 3) Transforma la relación entre el maestro y el trabajo comunitario.
- 4) Busca comprender como se realizar la transformación del pensamiento histórico en las distintas etapas humanas, sin que por ello se plantee un determinismo psicológico.
- 5) Se genera como un espacio para repensar el papel de las Ciencias sociales y del maestro en las comunidades y puede minimizar las líneas divisorias entre comunidad y escuela.
- 6) Puede evidenciar cómo la enseñanza de la historia recupera su importancia en los más pequeños y exige el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje complejo en los marginados por el sistema y víctimas del conflicto reclusos en escuelas deficientes y con procesos de enseñanza del lenguaje cuestionados.
- 7) No se reconocen aun la importancia del pensamiento Histórico.

- 8) La formación de Pensamiento Histórico, como un acto deliberado puede convertirse en un proceso de aprendizaje continuo en diferentes grados escolares que, dependiendo de los niveles de complejidad, permite el acceso a mayores niveles de educación.
- 9) Se integra perfectamente en la relación lenguaje- pensamiento y permite establecer una relación dialéctica entre los tres ejes de comunicación y el aprendizaje de la historia. Es decir que mientras aprendo a hacer una lectura visual, narrativa y escrita de la realidad construyo mi propio pensamiento histórico.
- 10) Necesita que la comunidad de profesionales en la educación o los maestros constituyan grupos de estudio y se interesen en la universidad por la relación entre procesos de aprendizaje, lenguaje y enseñanza de la historia.

Es importante resaltar que este trabajo es solo un pequeño aporte derivado de una experiencia concreta, que reconoce que hubo falencias y desconocimiento sobre todo en el campo de la lingüística y de los procesos cognitivos que se desarrollan en la adquisición de primeras letras y en la socialización de las actividades.

Esta sistematización de la experiencia podría ser útil para quienes se acerquen a contextos y poblaciones en situaciones similares, y puede provocar inquietudes en quienes creen que es un compromiso ético con la infancia que han sido olvidados de muchas formas. También una oportunidad a quienes les apasiona aun conocer las formas en que se aprende y se teje el pensamiento humano en la historia, pues se trata de un campo de investigación inmenso y de una valiosa oportunidad para aportar a la transformación en el país.

Tras realizar una práctica pedagógica, su reflexión y sistematización se elabora una propuesta con la cual a futuro se pueda establecer una perspectiva diferente sobre la enseñanza de la historia en grupos poblacionales diferenciados y se evite caer en los contenidos y metodologías estandarizadas, las cuales no reconocen las diferencias y ritmos de aprendizaje.

Bibliografía

- Aguirre, R. C. (2007). *El Antimanual del mal Historiador*. España: Intervencion Cultural.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizajes. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (págs. 63-70). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B. (2016). Prácticas de lectura y construcción de representaciones históricas en la enseñanza de la historia. *Revista Contextos de Educación N° 21.*, 4 - 11.
- Alvarado, Sara et.al. (2012). *Las escuelas como territorios de paz : construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia, genealogías pedagógicas*. (IDEP, Ed.) Bogota: Editorial Jotamar.
- Álvarez, A. (15 de Marzo de 2015). *Del saber pedagogico a los saberes escolares*. Obtenido de Revista Colombiana de Educación:
<http://ipn.pedagogica.edu.co/docs/files/del%20saber%20peda%C3%B3gico%20a%20los%20saberes%20escolares.pdf>
- Anderson, B. (2008). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difucion del nacionalismo*. Mexico: FCE.
- Andruetto, M. (Abril de 2014). Obtenido de Elogio de la Dificultad, acerca del lector literario. Guia Didactica: http://entrecoromillas.el-libro.org.ar/wp-content/files_mf/1421793907GuiaMariaTeresaAndruetto.pdf
- Archila, M. (2004). El historiador y la enseñanza de la Historia. En J. G. Rodriguez, *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá* (págs. 66-68). Bogota: IDEP.
- Arias, D(2014). (Tesis)Identificacion con la nacion propia en jovenes universitarios, maestros en formacion, Imaginarios sociales de nacion y escuela. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. (2015). Identidad nacional y escuela en colombia: ¿un cruce necesario? *Escuela y educación superior*., 43-59. Obtenido de:
http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/identidad_nacional_y_escuela_en_colombia_un_cruce_necesario.pdf
- Arocha, J. (1999). Redes polifónicas deshechas y desplazamiento humano en el afropacifico colombiano. En Cubides, & Dominguez, *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. (págs. 104-127). Bogota: Centro Estudios Sociales .
- Arostegui, J. (2001). *La investigacion Historica : Teoria y Metodo*. Barcelona: Critica.

- Arteaga & Camargo. (9 de Agosto de 2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura en Educacion Prescolar y Primaria*. Obtenido de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/comunidades/historia/recursos/educacion_historica_19_de_agosto_2012.pdf
- Arteaga & Camargo. (Sep-Dic de 2014). Educacion historica: una propuesta para el desarrollo dle pensamiento historico en el plan de estudios 2012 para la formacion de maestros de Educacion Basica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), (págs 110-140).
- Ávila.R. (2001). *La Cultura: Modos de Comprension e investigacion* . Antropos. Ltda.
- Barbosa, R. (1992). *Guadalupe y sus Centauros.Memorias de la insurreccion llanera*. Bogotá: CEREC.
- Barraza & Caicedo (2007). *Mujeres entre mafiosos y señores de la guerra. Impacto del proceso de desarme , desmovilizacion y reintegracion en la vida y seguridad de las mujeres en comunidades en pugna. Caso Villavicencio*. Bogotá: Antropos.
- Bello, C. (1999). *La enseñanza de la historia para la integracion y la cultura de paz*. Bogotá: Convenio.
- Bello, M. (1999). Desplazados, Migrantes y Excluidos. En F. Cubides, & D. Camilo., *Desplazados, migraciones internas y reestructuraciones territoriales*. (pág. 456). Bogotá: CES.
- Bernstein, B & Julia, V. (1998). *Pedagogia, control simbolico e identidad*. Madrid: Morata.
- Betancourt, D. (1993). *Enseñanza de la historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Betancur, D. (1994). *Contrabandistas, Marimberos y Mafiosos. historia social de la mafia colombiana 1965-1992*. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.
- Bloch, M. (ed 2001). *Intoduccion a la historia*. Mexico: FCE.
- Bottazzi, G. (8 de Noviembre de 2015). *Periodico El Turbion*. Obtenido de <https://elturbion.com>
- Bravo, A. (2001). *Didáctica de la historia y educacion de la temporalidad: tiempo social y tiempo historico*. España: Universidad Nacional de educacion a distancia.
- Bravo, A. (2001a). *Enseñanza del tiempo Historico: historia, Kairós y Cronos.una unidad didáctica para el aula de ESO*. Ediciones de la Torre.
- Burke, P. (1996). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Bustamante, M. G. (2003). *Persistencia y cambio en la frontera oriental de Colombia. El piedemonte del Meta, 1840-1950*. Medellin.
- Bustillo, J. C. (1998). Memoria e Historia. Un estado de la cuestion. *Ayer* , 203-224.

- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M & Castorina, J. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M & Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representación de alumnos argentinos sobre el "descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 229-242.
- Carretero, Mario et al. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, número 39, 13-23.
- Castaño, R & Velasco, C. G. (2006). *Aprender haciendo historia. Métodos y técnicas para la enseñanza de la historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Castillo, M. (Julio de 2018). *Escuela de formación en derechos humanos: una apuesta por la participación*. Obtenido de barriolanohora.org/: <https://barriolanohora.org/wp-content/uploads/2018/07/HISTORIA-BARRIO-LA-NOHORA.pdf>
- Castro, F. (2002). *Propuesta para el aprendizaje por investigación de la historia el uso de fuentes orales*. Bogotá: Mestría en educación con énfasis en enseñanza de la historia. Tesis de grado. UPN.
- Castro, F, et al. (2018). En *Historia oral y memorias Un aporte al estado de la discusión* (págs. 1-36). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- CDIM, Sistema de Documentación e Informática Municipal. (2009). *Plan estratégico meta 2020. Diagnóstico de la zona del Alto Ariari del Meta*. Obtenido de: [http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pe-meta-2020-diagn%C3%B3stico-zona%20del%20alto%20ariari-\(10%20p%C3%A1g%20-%203.378%20kb\).pdf](http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/pe-meta-2020-diagn%C3%B3stico-zona%20del%20alto%20ariari-(10%20p%C3%A1g%20-%203.378%20kb).pdf)
- Cendales, L. (1996). Experiencias de sistematización. *Aportes*, Págs, 99-121.
- Barbosa, R & Ortiz, A (2004). Centro de Historia del Casanare: *Casanare para básica primaria*. Yopal.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad: informe general*, Grupo de Memoria Histórica. Bogotá.: Imprenta Nacional.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Una nación desplazada. Informe Nacional del desplazamiento forzado en Colombia*. Bogotá: CNMH.
- Cerri, L. & Coudannes, M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clío & Asociados*, págs, 1-12.
- Céspedes, N. (2011). Alfabetización y Educación Básica de calidad, un derecho para las personas jóvenes y adultas. Políticas y Desafíos. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política* (Nº 34).

- Chartier, G. (2001). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus S.A.
- Chaves, A. (2007). *Pop Wuj. Poema mitico-historico K'iche'. Traducción directa del manuscrito*. Quetzaltenango, Guatemala.: Centro de estudios Mayas. TIMACH.
- Chicangana, G., & Harman, O. F. (2013). Zonificación de amenazas por remoción en masa, sector La Nohora – Montecarlo. Recomendaciones al plan de ordenamiento territorial pot. *Cap&Cua Ciencia, Tecnología y Cultura ; Publicación de los grupos de investigación SimuAndo y EcoEnergy*, 2-12 Edición 10.
- Claudia Lopez (Ed), I. C. (2010). *Y refundaron la patria... De cómo mafiosos y políticos reconfiguraron el Estado colombiano*. Bogota: Corporación Nuevo Arco Iris, Congreso Visible, Dejusticia, Grupo Método, MOE.
- Colcultura (Dirección). (1987). *I Encuentro Colombo-Venezolano de Escritores Llaneros* [Película].
- Comite Cívico, d. l. (1997). *Ceder es mas terrible que la muerte: 1985-1996; una decada de violencia en el Meta*. Bogota: Abogados Democratas; ASCODAS; Justicia y Paz.
- Corporación Colectivo de Abogados “José Alvear Restrepo”. (2007). *Folios de Mapiripan: para que la vida nos de licencia*. Bogota: Cajar.
- Correa, Alfredo et al. (2009). *Desplazamiento interno forzado. Restablecimiento urbano e identidad social*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Cruz Roja & Programa Mundial de Alimentos, (. (2007). *Una mirada a la población desplazada en ocho ciudades de Colombia: respuesta institucional local, condiciones de vida y recomendaciones para su atención*. Bogotá: Linotipia Martinez.
- De Roux, L. (1999). La insolente longevidad del héroe patrio. *Caravelle*, n°72, 31-43.
- Decibeles. (4 de marzo de 2016. Obtenido de Decibeles :
<http://www.decibeles.com.co/ninos-de-la-nohora-podran-estudiaren-el-colegio-benposta/>
- Del Olmo, M & Caridad, H. (2006). Identidad y educacion. Una perspectiva Teorica. *Iber. Didactica de la Ciencias Sociales, Geografia e Historia.*, 7-13.
- Devetach, L. (2009). *La construccion del camino lector*. Obtenido de Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina - Río Negro:
http://ifdvregina.rng.infed.edu.ar/sitio/upload/DevetachLa_construccion_del_camino_lector1748.pdf
- Duncan, G. (2005). *“Del campo a la ciudad en Colombia. La infiltración urbana de los señores de la guerra*. Bogota: Documento CEDE 2005-2, .
- Egg, E. (1991). Capitulo 1: El taller como sistema de enseñanza/aprendizaje. En E. Egg, *El taller una alternativa de renovacion pedagogica* (págs. 11-23). Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

- El Espectador, R. J. (15 de Septiembre de 2016). <http://www.elespectador.com>. Obtenido de En libertad juez de restitución de tierras de Villavicencio procesado por actos de corrupción: <http://www.elespectador.com/noticias/judicial/libertad-juez-de-restitucion-de-tierras-de-villavicenci-articulo-637894>
- Ferreiro, E. (2002 a). *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2002b). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Docencia, reflexiones pedagogicas*, No 17, 28-39.
- Fontana, J. (1999). *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Critica.
- Fontana, J. (2006). *¿Para que sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Ediciones Pensamiento Critico.
- Freinet, C. (1970). *Los metodos naturales.Vol I el aprendizaje de la lengua* (Vol. 1). Barcelona: Fontanella/ Estela.
- Freinet, C. (2000). *El texto libre*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de alfabetización*. Mexico: Siglo XXI.
- Fundacion Antonio Restrepo Barco. (2003). *Jovenes, desplazamiento y sexualidad. El caso de los asentamientos de la reliquia y la Nohora en la ciudad de Villavicencio*.
- Gallego, C. M. (2005). *La economía de guerra paramilitar: una aproximación a sus fuentes de financiación*. Bogota, enero-marzo 2005, pp. 77-87: Análisis político.
- Ghiso, A. (2009). *Migración, familia y desarrollo. Claves teoricas y metodologicas del estudio de casos*. Medellin: Fundacion Universitaria Luis Amigo.
- Gobernacion, d. M. (Mayo de 2010). *Cartografía social del departamento del Meta*. Obtenido de file: http://historico.derechoshumanos.gov.co/Prensa/Publicaciones/CartografiaSocialIndigena_meta.pdf
- Gomez, J & Ramirez, P. (2000). *La representacion del mundo social en el aula de clase : Las nociones sociales*. Bogotá.DC: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Gomez, P. (2008). *El desplazamiento forzado Cinturones de miseria, hábitat y calidad de vida. Caso Villavicencio*. Villavicencio: Ingenia, Grupo Centro de Investigaciones Socio-Juridicas "Jorge Eliecer Gaitan``.
- Goosen, D. (1964). Geomorfología de los Llanos Orientales Descriptores: Llanos Orientales Geomorfología. Llanos Orientales Geología. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias exactas, fisicas y Naturales.*, 129-139 Vol.12, No.46.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, Método, Campo, y reflexividad*. Norma.
- Guiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre culturas contemporaneas*, 141-153.
- Hall, S. (2003). «¿Quién necesita la identidad?». En S. H. (eds), *Cuestiones de Identidad*.

- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Hernandez, O. (2006). Poder , politica y construccion de sujetos. En *Discurso e imaginario, poder e identidad*. (pág. 125). Bogota: Universidad Distrital.
- Hobsbawnm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Critica.
- Indepaz. (18 de 04 de 2016). *Indepaz*. Obtenido de <http://www.indepaz.org.co>: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2016/04/Presencia-narcoparamilitar-2016.pdf>
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San Jose, Costa Rica: ALFORJA.
- Jara, O. (1996). Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. *Aportes* (44), 9,11,12.
- Kuzmanich, D. (Dirección). (1981). *Canaguaro* [Película].
- Lara, H. R. (2006). Imaginarios sociales y representaciones colectivas. En Varios, *Discurso e imaginario, poder e identidad* (págs. 83-88). Bogota: Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Luc, J. N. (1981). *La enseñanza de la historia a traves del medio*. Madrid: Editorial CINCEL, S.A.
- Mariño, R. e. (13 de Mayo de 2013). Obtenido de Las abuelas nos cuentan: cuentos , cuadernillos y videos.: <https://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/>
- Martinez A., Noguera, C., & Castro, J. O. (2003). *Curriculo y Modernizacion. Cuatro decadas de educacion en Colombia*. Bogota: Editorial Magisterio,.
- Martinez, A. (Agosto de 2013). Obtenido de Conferencia en la 35ª ISCHE. Education and power.: <http://www.albertomartinezboom.com/>
- Marulanda, J. (31 de Agosto de 2012). Tesis: Sistematizacion de la experiencia organizativa del barrio .La Nohora de Villavicencio un ejercicio Pedagogico. Bogota, Colombia.
- Mejia, R. (2015). *La sistematizacion: empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde abajo.
- MEN. (2005). *Escuela y desplazamiento. Una propuesta Pedagogica*. Bogota: Ministerio de Educacion Nacional.
- MEN. (2005). *Lineamientos de politica para la atencion educativa a poblaciones vulnerables*. Bogota: Ministerio de Educacion Nacional.
- MEN. (2010). *Manual Operativo. Modelo Educativo de aceleracion de aprendizaje*. . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Molano, A. (1989). *Siguiendo el corte: Relatos de guerras y de tierras*. Bogotá: Editorial Punto de lectura.

- Molano, J. (1998). Biogeografía de la Orinoquia colombiana. En *Colombia Orinoco*. Bogotá: Colombia para la Protección de la Naturaleza. OP Gráficas.
- Moreno, Bedmar et al. (2012). Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Paz y Conflictos.*, 120-137.
- Morin, E. (1999). *7 saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Muñoz, J. G. (2013). Diversos aspectos de la identidad cultural: El llanero Venezolano y el gaucho brasileño como representaciones selectivas del pasado realizadas en el presente. *ANTARES, Letras y humanidades vol 5, No 9*, 17-38.
- Nieto, C. (2012). El encuentro entre políticos y paramilitares. En *Conflicto y Territorio en el Oriente Colombiano*. (págs. 134-150). Cinep.
- Ong, W. J. (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mexico: FCE.
- Ortiz, L. (2012). Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia. En L. C. Ortiz, *Pensar la enseñanza de la historia y de la(s) ciencia(s) social(es) Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación Comparada* (págs. 25-45). Bogotá: DIE-Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Ortiz, M. (2005-2006). Limpiar las sabanas de serpientes, tigres e indios: la frontera llanera en José Eustasio Rivera. *Palimpsesto*, 168-178.
- Pagés, J. (2000). Los caminos de la didáctica de las ciencias sociales. *Iber*, 34-40.
- Pagès, J., & Plá, S. (2014). *La investigación en enseñanza de la historia en America Latina*. Mexico. D.F: Bonilla Artiga Editores/UPN.
- Pagès, J & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en primaria. *vol. 30, n. 82, p. 281-309.*, Cad. Cedes, Campinas,.
- Peresson, M. (1996). Metodología de un proceso de sistematización: pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa 1985-1995. *Aportes*, 59-60.
- Plá, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. *Innovación Educativa, núm. 27, Vol 5 julio-agosto*.
- Plá, S. (21 al 25 de septiembre de 2009). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, El presente como tiempo de la didáctica de la Historia*. Obtenido de www.comie.org.mx:
http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/1241-F.pdf
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Proyecto Colombia Nunca Más. (10 de Mayo de 2000). *Colombia nunca más: crímenes de lesa humanidad. Zona 7*. Obtenido de:
www.derechos.org/nizkor/colombia/libros/nm/

- Rajchenberg, E & Catherine Heau, L. (julio-diciembre, 2008.). Para una sociología histórica de los espacios periféricos de la nación en America Latina. *Revista de Antropología y Arqueología*, núm. 7., pp. 175-196.
- Rangel-Ch., J. (2014). *Colombia Diversidad Biótica XIV. La region de la Orinoquia de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.Instituto de Ciencias Naturales.
- Ricoeur, P. (2006). *Tiempo y narración. Vol. 3. El tiempo narrado*. Mexico: Siglo XXI.
- RNI, Registro Nacional de Información (28 de mayo de 2019). *Cifras Unidad de Victimias* . Obtenido de <https://cifras.unidadvictimias.gov.co>
- Rodriguez, J. G. (2004). *Rutas Pedagogicas de la historia en la educacion basica de Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Rodriguez, L. (2014). Capitulo II: Llanos orientales y oriente amazónico: actores armados y formas de violencia colectiva, procesos de DDR. En CNMH, *Nororientes y Magdalena Medio, Llanos Orientales,suroccidente y Bogotá DC.Nuevos escenarios de conflicto armado y violencia.Posacuerdo AUC* (págs. 269-281). Bogota: CNMH.
- Rodriguez, S. P. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia.1990-2011. En S. P. Pagès, *La investigacion en la enseñanza de la historia en America Latina*. (págs. 109-154). Mexico: Bonilla Artigas Editores/UPN.
- Rouqué, A. (2001). America Latina , Introduccion al extremo occidente. En A. Rouqué, *Cuestion urbana y marginalidad* (págs. 363-378). Mexico: Siglo XXI.
- Said, E. (2001). Cultura, identidad e historia,. En G. & Schröder, *Teoria de la Cultura* (págs. pp. 37-53). Buenos Aires.
- Sanchez, G. (2006). Guerras, Memorias e Historia. En *Guerras, Memorias e Historia*. Bogota: ICANH.
- Sanchez, S. (2012). *La ciudad-refugio : migración forzada y reconfiguración territorial urbana en Colombia : el caso Mocoa* . Barranquilla: Universidad del Norte.
- Satlari, M. (2007). La historia en los debates de la posmodernidad. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana nº 24,*, p. 139 a 169.
- Saviani, D. (2010). *Escuela y democracia*. Brasil: Autores Asociados.
- Schaff, A. (1974). *Historia y Verdad*. Buenos Aires: Grijalbo.
- SED. Secretaria de educación del Distrito (2007). *Serie de cuadernos decurriculo Colegios. Publicos de excelencia para Bogota: Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Historico*. Bogota. Pags 1-93
- Semana. (19 de 12 de 2014). Estado tendrá que pagar 4.000 millones de pesos por muerte de dirigente de la UP. *Semana*, <http://www.semana.com>.
- Sintragrim. (2009). Experiencias de resistencia en el Ariari 2002-2008. META: CINEP.

- Soria, M. (2014). *Tesis: El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de caso a partir de narraciones históricas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sosa, M (2012). ¿Cómo entender el territorio? Colección Documentos para el debate y la formación, No. 4.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, 132-154.
- Sosenski, S & Albarran, J. (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América: entre prácticas y representaciones*. Mexico: UNAM.
- Terán, R. (2004). La enseñanza de la historia en la educación Básica. *Revista Ecuatoriana de Historia*. No 20, 141-152. Obtenido de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1612/1/RP-20-AA-Ter%C3%A1n.pdf>
- Thiesse, A. (2006). Centralismo estatal y nacionalismo regionalizado. Las paradojas del caso francés. *Ayer*, pp. 33-64 .
- Topolski, J. (1973). *Metodología de la historia*. Madrid: Catedra.
- Topolski, J. (1997). La verdad posmoderna en la historiografía. En Varios, *Pensar el pasado* (págs. 171-187). Bogotá: Archivo General de la Nación.
- Torres, A. (2014). *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá: Desde Abajo.
- Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. *Aportes*, 37.
- Torres, A. (1999). Identidades barriales y subjetividades colectivas en Santafé de Bogotá. *Folios*, p.20 - 34 . Obtenido de Red Académica.
- Torres, A. (2013). *La ciudad en la Sombra*. Bogotá: CINEP.
- Tovar, H. (1997). Colonialismo, diversidad e intolerancia: la responsabilidad del historiador. En M. Archila, M. Medofilo, C. Ortiz, J. Topolski, Z. Bernardo, & T. Hermes, *Pensar el Pasado* (págs. 19-50).
- Uribe, J. (2004). El problema de la Causalidad en las Ciencias Sociales. *Revista de Economía Institucional*, Vol 6 No II, 231-235.
- Valencia, A. (. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación iconica. En *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (págs. 169-197). Madrid: Editorial Síntesis.
- Vega, C. R. (1998). CAPITULO III: Oralidad, Historia oral y enseñanza de la historia. En C. R. Vega, *Historia, conocimiento y enseñanza: la cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. (págs. 171-187). Santa Fe de Bogotá: Ediciones Antropos.
- Vilar, P. (1997). *Pensar Historicamente*. Barcelona: CRÍTICA.
- Vilar, P. (1999). *Introducción al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Crítica.

- Villalón, G & Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar?: La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clio y asociados.*, 119-136.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las Ciencias Sociales*. Mexico: Siglo XX editores.
- Zelik, R. (2015). Paramilitarismo y Estado. En R. Zelik, *Paramilitarismo, Violencia y transformación social, política y económica en Colombia*. (págs. 79-142). Siglo del Hombre Editores.
- Zinn, H. (2006). *La otra historia de los Estados Unidos*. Mexico: Siglo XXI.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia, la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogota: Siglo del Hombre Editores, Anthropos,.
- Zuluaga, O. L. (2003). El pasado presente de la Pedagogía y la Didáctica. En *Pedagogía y Epistemología* (págs. 61-109). Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Zuñiga, Myriam & Lehap, Jose. (1996). Sistematización de experiencias significativas en educación de adultos. *Aportes*, 49.

Entrevistas:

Eliza. Noviembre de 2015. Lina Rubio, entrevistadora.

German. Julio de 16 de 2015. Lina Rubio, entrevistadora.

Julia. Julio 16 de 2015. Lina Rubio, entrevistadora.

María. Julio 18 de 2015. Lina Rubio, entrevistadora.

Diario de Campo

Rubio, L. (julio/Septiembre/Noviembre de 2015). *Diario de campo, 2015*. Villavicencio.

Anexos

Entrevistas Anexo 1

Entrevista No 01
Fundadora, y residente del Barro la Nohora sector 7
Fecha: 16 de Julio de 2015
¿Cuándo se funda el Barrio?
Hace 7 años, pero la parte de arriba, de la de abajo yo no sé nada.
¿Quiénes lo fundaron?
Yo fui una de esas personas, acá no había ninguno, yo llegue acá porque mi hijo llego al plan a pagar arriendo de una casa, entonces él me dijo que me viniera, porque los arriendos eran muy baratos, y ya se dio la oportunidad de meternos acá, por la necesidad y para no pagar arriendo. Yo vengo de Puerto Rico Meta.
¿Cómo se organizó la división de lotes, y en si la construcción del barrio?
Nosotros mismos organizamos los lotes, aquí el que se metió cogió y cogió, nosotros no teníamos problemas o peleas entre nosotros, la pelea era con la policía, que nos venía a sacar, a tumbar los ranchos, quemar los plásticos, las lonas, pero nosotros volvíamos y nos metíamos. Y no volvieron más.
¿Qué cambios ha tenido el barrio?
La gente ahora se ha organizado, los que han podido hacer su casa de material la están haciendo, y ya viene la carretera, y yo por ejemplo si tengo alcantarillado, pero mucha gente no tiene.
¿Y sobre la luz?, yo casi no voy a las reuniones porque eso uno va a escuchar problemas, chismes entonces yo no voy. ¿Hace siete años también era así? Antes peor, lo que pasa es que al señor que estaba organizando la luz hace años a él lo mataron, si a él no lo hubieran matado este barrio estaría mucho mejor. El dejo el comité y ahí vamos.
¿Cuáles eran las luchas de ese tiempo?
Nosotros luchábamos porque nos dejaran aquí, porque no teníamos con que pagar arriendo que había mucha gente pobre, porque esos que están haciendo casa de material es por que compraron, la gente de miedo pues fue vendiendo los lotes porque decían que nos iban a sacar. Estamos luchando, pero ahí vamos.
¿Hay amenazas a líderes?
A la anterior líder de la luz la amenazaron, envidia, eso dicen, pero no sé, uno no sabé.

¿Hubo algún apoyo del gobierno?

Pues al principio sí, a mí me dieron un bono de 110,000, después un mercado, luego otro mercado, unas ollitas de plástico. Yo llevo 10 años, pero esa ayuda humanitaria a mi casi no me la han dado, han sido por ahí tres o cuatro. De los primeros que nos metimos aquí ya no queda casi gente, se fueron.

Hay varios desplazados, pero la gente trato de comprar barato. Vecino del barrio también desplazado de Puerto Rico Meta.

Allá mataban gente como un hijuemadre, paramilitares, guerrilla, ejercito de todo.

En enero de 2005 llegamos a Bogotá, una vez nos tocó meternos por debajo de los colchones con los niños, nos pasaban por encima las balas, esos encontrones. La guerra nos la aguantábamos porque, que más hacíamos. Unos encontrones tan hijuemadres ahí en la lomita unos los veía subir y bajar, pues nos dio miedo nos tocó venirnos. Mataron como 50 paramilitares yo no sé y bajaban todos descamisados, sin armas.

Disculpe me pregunta él usted conoce el Darien, por allá en Puerto Rico ¿usted que función desempeña o para qué es esto? Yo, soy estudiante, es para mi trabajo de grado, yo quiero trabajar la enseñanza de la historia. Entonces quiero averiguar cómo se está enseñando la historia de los llanos y porque no se habla de la violencia, es algo que ha atravesado a todas las generaciones, eso no se discute en la escuela, parece que no pasara.

Él me dice es por qué no ha pasado la violencia, esa es para mí la razón. Y son cosas que a los niños no se les puede inundar así, es malo enseñar las cosas. Yo le digo, sería bueno si supieran las razones por las que la guerra existe, me dice eso ya lleva más de 50 años.

¿Hablan de eso a sus hijos?

Ellos vivieron eso con nosotros, llevamos más de 50 años en guerra, a mi papa lo mataron cuando yo tenía 8 años, él era liberal, yo era de Yacopi, eso fue en lo de abril del 48.

¿Entonces no debería hablarse sobre la guerra que vivimos a los niños?

Hay criaturas que por el billete ya andan sicariando, para que más violencia. No les infunden sin saber por qué, hasta por bazuco, marihuana.

Comentario de entrevistada:

La culpa de eso es del gobierno, mire mamita antes no había escasez de comida, de dinero. Así fuera un niño le daban trabajo, dejaban que los padres los reprendieran. Y ellos van creciendo y que se aminora la comida en la casa pues ellos se van a robar. (Hable pasito, le dice ella a su vecino)

Ahora el gobierno utiliza maquinas, que le quitan el empleo a la gente, y más por día más peor. Ser profe es el único trabajo que permanece.

Nota: la desigualdad es algo claro y de cual se charló someramente en la entrevista, el tema de salarios de los profesores y la injusticia del gobierno.

Entrevista No 02
Fecha 18 de julio de 2015
Tiempo 9 minutos
Líder comunitaria
<p>¿Por qué llegas a la Nohora? Bueno, yo llegué aquí hace cuatro años, a finales de abril y principios de mayo. Yo llegue acá pues por el motivo de que dure en Bogotá arto tiempo pagando arriendo, y ya me hice mi propio lote, construí mi casita, ese fue el motivo; dejar de pagar arriendo.</p> <p>¿Cómo estaba organizada la comunidad cuando llegaste? Cuando yo llegué había juntas comunales, habían colocado la luz hacia poquito, hacia como unos dos o tres meses que habían colocado la luz ellos acá, ósea que yo no sufrí mucho pues porque ya, de pronto por los caminos que era complicado para subir o es todavía complicado.</p> <p>¿Cómo fue ese proceso de colocar la luz? Un líder, señor que le decían el paisa él fue el que empezó con eso, mucha gente que medio conozco. Primero pusieron un valor de la matrícula para poder comprar el contador, para comprar las redes, y los postes si los consiguieron unos eran de cementos y otros de maderas que estaban en lugar donde no tenían uso, prácticamente se robaron esos postes digámoslo así. Y de ahí, de una parte de abajo de la Nohora fue donde comenzaron a sacar la luz, bien todo organizado. El Paisa, fue muy organizado el pidió los tubos. Acá la luz está bien puesta como te das cuenta.</p> <p>¿Por qué esa necesidad de organizarse? Pues como para que haya un orden ¿no?, todo este bien organizado, como ese apoyo comunitario, todos, los que por ejemplo no podían colaborar o participar ellos daban plata a cambio de eso, y esa plata era para comprar más redes, o para poder conseguir más postes, cosas así.</p> <p>¿Cuál es ese aporte que tú le das o el papel que desempeñas en la comunidad? En este momento, reemplace a la primera líder de la luz, ósea con el Macro llevamos 3 años, con la luz 4 años. El Macro es como un contador donde llega todo el precio del consumo de la luz, eso que llega se divide en la comunidad, se saca aparte. Hace tres años se pidió poder seguir pagando el consumo de la luz, entonces ella duro dos años dirigiendo y llevo un año, y la gente pues me buscó, sacaron a la otra líder o la cambiaron, y luego se nombraron cuatro personas y me eligieron para representar el macro, es decir llega el recibo a mi nombre.</p> <p>¿Por qué asumirte como líder? Yo nunca había vivido en un barrio como empezando, y eso me gusto pues que rico ayudar a la comunidad, por eso me nació, me dio esos deseos pues sí, yo les colaboro, y pues yo no sé mucho pero ahí se va aprendiendo.</p>

¿Qué otros proyectos hay en la comunidad?

Hubo un comité de la carretera, que fue cuando ya se pidió colaboración hace dos años para arreglar la carretera, eso fue con políticos, en ese tiempo la señora que ayudo no estaba en ese tiempo en la política, ahorita se va a lanzar ahoritica, se trajo una máquina y esa fue la que ayudo a limpiar la carretera.

Hay un muchacho que ha estado pendiente para que nos desalojen, el trajo la biblioteca, el padre de acá de la Nohora, Carlos Mario Lopera, él fue el que dio el lote para hacer la biblioteca, ese fue el otro proyecto. Es donde los niños reciben talleres en las vacaciones, eventos.

¿Cómo es la situación del agua para consumo?

Del agua, aquí la gente trae su agua pozos, nacederos y eso cada quien, hay un señor que, si tiene agua y el la vende, pero la mayoría tienen sus pozos y sacan su agüita (hay una distribución de mangueras que atraviesan algunos metros de monte, y filtros de gua caseros con canecas agujeradas en cada pozo).

¿Existen problemas de violencia acá en la Nohora?

Si, acá ha habido un poquito, eso es como en todo barrio, y más empezando, eso por lo menos acá en el sector 7 no hemos permitido eso. En cuanto a los niños se ven cositas, mamas que no están pendientes de sus hijas, o de pronto no pendientes, sino están trabajando y ellos se quedan solos, en el caso mío yo nunca había vivido en un barrio como le dicen las entidades como la Emsa,(empresa de energía) Bioagricola de la basura, o la alcaldía, 'barrio subnormal.'

A mí no me gusta esa palabra, se siente uno como si no fuera nadie, esa primera palabra yo la escuche cuando se iba a meter aquí Bioagricola con los containers de la basura, como estos quedan enfrente de la avenida principal (la carretera vía a acacias), decían que eso se veían mal a los turistas, y querían subir la basura aquí. Entonces esa fue la primera palabra que yo escuche, que tristeza que nos llamen así, que somos subnormales que vivimos en un barrio subnormal.

¿Existen procesos formativos de liderazgo comunitario o se trata de iniciativas personales?

Esta el proyecto de formar la asociación de vecinos, que tiene que ver con que obtengamos el numero de una resolución, no entiendo todavía muy bien, porque hasta ahora estoy empezando a aprender sobre eso.

Bueno, Muchas Gracias.

Entrevista No 03**Fecha: 12 de noviembre de 2015, hora: 10:47****Docente Institución el Líder**

Buenos días, yo llevo mucho tiempo trabajando de secretaria, llegue aquí al colegio trabajando como secretaria, como coordinadora, o como lo que me tocara hacer para levantar este colegio. Eso fue hace más de 10 años, cuando esto era un conflicto terrible de desplazados, gente de toda índole en condiciones precarias y obviamente mal mal mal. Comenzamos las matriculas, gracias a dios nos fue bien, porque había más de 600 muchachos, había las dos jornadas tarde y mañana. Llegue aquí a la Nohora más o menos en 2006.

¿Qué tipo de población llego a la Nohora?

Aquí llegaban familias; reinsertados, desplazados por la violencia de toda clase como se dice; guerrilleros, los documentos que me traían de la alcaldía se daba cuenta uno que venían reinsertados. Entonces guerrilleros, paramilitares huyendo de lo mismo que ellos habían formado en el campo sacando la gente y ellos huyendo también de eso.

¿Qué problemáticas de violencia existían en el barrio en este tiempo, es decir hace 10 años? En esa época no, la gente venía muy, digamos como asustada, en esa época ello era más bien como en silencio, a uno le decían las cosas por encimita. Por ejemplo, me entere de una señora que le entregaron los restos de dos hijas que las encontraron en fosa comunes y todo, la gente venía más bien asustada, terriblemente asustada en esa época. Ya ahora pues todo ha cambiado, si hay desplazados, pero ya no igual.

Tú nombras distintos actores armados en la violencia, ¿ves alguna diferencia entre estos?

Pues según lo que cuentan, para mí son iguales ahí no hay ninguna diferencia, lo uno que por que les daban de comer y los otros que no le daban, los unos mataban de una manera y el otro de otra manera, no veo una diferencia, son igual.

Estos niños que venían de familias que vivieron esta violencia y guerra en la región**¿Cómo eran estos niños en la escuela?**

Eran los niños más calmados que había, ya poco a poco iban sacando confianza e iban contando de dónde venían y empezaba uno a saber.

¿Qué significa para ti trabajar con niños que han vivido el conflicto armado?

Sí, es diferente, a mí por ejemplo cuando me dicen -ay ese niño no sé qué, no- hay que saber que está pasando y por qué ese niño se porta así, que sucede, de donde viene. Donde ellos tenían un hogar era en el campo humildemente, eran humildes, y ahora llegar a un lugar, después de correr horas, como ellos contaban, días enteros por la montaña sin comer nada y que sonaban tiros, y se tiraban al rio, a abismos para que no los fueran a matar.

Usted cree que estos niños van a vivir bien, obvio no van a vivir bien, va a vivir en una zozobra, y con esa violencia, `` Es que me mataron a mi hermano``. Aquí había un niño que le mataron a su hermanita de 15 años, frente a la mamá, el papá y a él, y él decía que eso no se quedaba así.

Si, había sentimientos de venganza, hace más o menos 8 años, cuando estuvo la guerra total, no todos eran de los llanos, había gente que venia del Amazonas, Quindío, Armenia de Medellín; de las comunas, huyendo también. Y como era una zona de invasión la gente llegaba y armaba su vivienda.

Si comparamos el conflicto armado de hace diez años con el día de hoy, ¿crees que ha cambiado?

Claro, ha cambiado mucho, a la época en que yo escuché y empecé a matricular, ya la gente no sé si ha ido, o si la gente se le olvido lo que les robaron o que se hicieron, por los cambios no sé si en los presidentes, no sé, (risa) pero algo ha cambiado. Y el apoyo que se les ha dado, y como este año les entregaron tierras y pudieron volver o, aunque no les entregaron sus tierritas allá se hicieron otra vez tierritas.

¿Los niños retornaron a esas tierras con sus familias?

Unos se fueron, y otro los dejaron con la familia, y se fueron a ver que recuperaban, otros no recuperaron nada, el gobierno o la guerrilla retuvieron esas tierras y las mantendrá por que para recuperar eso es difícil.

¿Cree que se necesita un tipo de educación diferente para estos niños?

Yo diría a gritos.

Anexo 2 Investigaciones en América Latina sobre la enseñanza de la historia

Cuadro diseñado a partir del texto: *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina (2014)*. Sebastián Plá y Joan Pagès (Comps).⁷⁵

PERIODO	REGION/PAIS	TEMAS, SUJETOS Y METODOLOGIAS	TEXTOS Y AUTORES
1990-2013	AMERICA LATINA	<p>Antecedentes: Mayo del 68 se impulsan nuevas concepciones educativas: currículo crítico y currículo práctico. Se destacan: los <i>nuevos estudios sociales</i> (EEUU), <i>l'éveil</i> (Francia), <i>School Council</i> (Inglaterra) <i>Ricerca</i> (Italia), <i>estudio del medio</i> (España).</p> <p>En América Latina las transiciones democráticas, el impacto de dictaduras militares, procesos de paz y guerras civiles y las políticas neoliberales influyeron en las investigaciones, que giraron en torno a 1) formación de ciudadanía democrática 2) capacitación de competencias laborales para el mercado flexible 3) problema político identitaria de la memoria de acontecimientos recientes 4) procesos cognitivos que permiten pensar históricamente.</p> <p>Dos tendencias que hablan de dos procesos distintos: a) La transición democrática planteó temas como memoria colectiva, justicia, componentes políticos. b) Globalización</p>	<p>Primeros textos regionales de América Latina (1990-1999)</p> <p>1) Latinoamérica: enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica. Michael Reikenberg. 1991</p> <p>2) La enseñanza de la Historia. Josefina Vázquez y Pilar Gonzalbo. 1994.</p> <p>3) Los planes y programas para la enseñanza de la historia en Iberoamérica en nivel medio. 1996 y Enseñanza de la historia en Iberoamérica 1999. (OEI)</p> <p>Los investigadores parten de dos problemáticas comunes : 1) el problema político de los fines de la enseñanza de la historia 2) La relación estrecha o lejana entre saber producido por el maestro y el historiador: a) Pensamiento histórico basado solo historiografía profesional (Florescano,</p>

⁷⁵ No se anexa todo el cuadro con varios países por cuestiones de extensión.

educativa, Ministerios y organismos internacionales promovieron discursos del constructivismo cognitivo. Las gestiones empresariales promueven habilidades del pensamiento y desarrollo de competencias. Metodologías: Mirada cognitiva: centrada en el aprendizaje se enfoca en la transposición didáctica, Mirada antropológica: Aprendizaje del pasado y el análisis de las exclusiones de saberes históricos. Mirada didáctica: procesos de enseñanza en el aula.

2012) b) Las múltiples historias en la enseñanza, mediada por la cultura escolar, local y procesos políticos (Cuesta 1997, 1998; Rodríguez 2008; Plá 2013; Merchán 2005), Reconoce procesos culturales predomina el pensamiento científico como potencial liberador (Benejam y Pagès 1997; Barca 2008; Santisteban 2010). Autores relacionados con las investigaciones sobre profesores y currículo más citados: historia de la educación Antonio Novoa, construir competencias Philippe Perrenoud, *los saberes docentes* Maurice Tardif, *Aprendizaje reflexivo y epistemología de la práctica* Donald Schön, *práctica reflexiva y formación del profesorado en EEUU* Kenneth M. Zeichner, *Pedagogía crítica y currículo* Michael Apple y *currículo y educación* Gimeno Sacristán.

Anexo 3 Diario de Campo

Diario de Campo

Hora de llegada 12:30, 15 de julio 2015

Al subir por la loma que lleva a la segunda invasión, a la que la comunidad denominó sector siete o loma alta, me di cuenta que estaban pavimentando la carretera, después supe que cada familia debía aportar 20.000 y todos ayudaron a arreglar, algunos aportes son con materiales, bulto de cemento y mano de obra. Cuando llegue un vecino estaba ayudando en la casa de la mamá de mi prima, estaba pasando la pequeña miscelánea que tiene a la parte derecha de su casa, su casa es muy básica, no hay suelo de concreto o cemento solo tierra nivelada y un plástico viejo que cubre el suelo. De lona y madera son los muros, y las tejas de lata cubren la casa, está construida con mucho esfuerzo. La mayoría de los niños bajaban a las 6 de la mañana para ir al colegio por este camino rudimentario, era impresionante ver algunas mamitas embarazadas bajando con niños en hombros arriesgándose a tener un accidente

Yo aproveche para preguntarle a este vecino si podía ayudarme, contándome cómo fue el inicio del barrio, me preguntó con desconfianza que para qué, era un hombre con gesto de sabiduría en la sonrisa, paciente, bajito y corpulento. Creo que ese campesino de alguna manera fue actor de la guerra.

Hora 4: 00 pm, 16 de julio de 2015

Contaba la gente que hubo un líder que ayudo a colocar toda la electricidad de la parte alta de La Nohora, pero con el tiempo a este hombre lo asesinaron no sabían bien las causas, pero la gente mencionaba que había ayudado mucho a organizar el barrio. Abundaban las historias sobre muertes en condiciones extrañas y descarnadas. Daba miedo ver cómo la gente vivía entre la discreción y el intentar asumir una normalidad aparente. Ese era el sentimiento en el barrio, una cotidianidad con miedo, aunque nadie decía de quien se trataba.

Una vez me dijeron que le habían quitado la cabeza a un señor en una casa, pero nadie sabía quién ni por qué. La verdad es terrorífica, cómo la gente puede soportar tantas atrocidades por las necesidades. Siento que cuando escribo algo acerca del barrio, a veces debo borrarlo o no sé si dejar de escribir, o que debo escribir. Al final creo que el miedo se le contagia a uno, aunque no pasa nada realmente uno se imagina tantas cosas escuchando las historias de los vecinos y los niños, que a veces me preguntaba si todos los debates sobre la historia y su enseñanza eran suficientes para solucionar tanta discriminación e injusticia que sufren las personas en este país

El sector siete, es el más reciente, el cual está ubicado en la parte más alta y que a diferencia de la parte plana del asentamiento, carece en gran parte de servicios como acueducto y el gas; tiene uso compartido del servicio de luz y alcantarillado. Carece de estructuras seguras y estables de vivienda, sus casas en la mayoría de los casos son de lata, costal y palos de madera como pilares o cimientos en tierra. La recolección del agua se ha hecho en pozos que, sin ninguna medida sanitaria, han sido utilizados para sacarla por mangueras hasta las casas. La mayoría de las familias compran agua en bolsa y hielo en las tiendas del barrio, aun así utilizan el agua de estos pozos para bañarse y en algunos casos para hervir y preparar alimentos. No hay acueducto, y solo hasta el 2015, por medio de financiamientos a través de proyectos de candidaturas partidistas, se pudo realizar un

pequeño tramo de tubería para la primera etapa de la parte alta del sector. Las dos microcuencas hidrográficas que delimitan el asentamiento de La Nohora son las microcuencas del Caño Monos y del Caño Fanagra

El Colegio el Líder: 3 de septiembre de 2015

A la hora del recreo todos los niños corren desesperadamente, gritan y juegan en el estrecho patio central del colegio; las clases más divertidas son artes, "batuta" y educación física, porque salen de los pequeños salones en los que están todo el día

En el colegio todos los maestros son desconfiados, quizás creen que se va a juzgar la forma en que están educando, algún tipo de sugerencia debieron hacerle a la coordinadora porque ella insistía que no se podía trabajar en el aula con los más grandes.

La coordinadora empezó a seleccionar de cada curso los niños con más problemas de aprendizaje y con problemas de comportamiento, eran los más pequeños del colegio, algunos como Pilar que tenía 11 años no escribía aun ni leía, leidy era muy seria e inteligente y Angie tenía una fuerte preocupación todos los días por el cuidado de sus hermanos mayores y las responsabilidades que le dejaban en la casa.

Organice el grupo, nos presentamos y empezamos a escribir los nombres propios según lo que mencionaba Emilia Ferreiro, todos querían contar historias, preocupaciones y anécdotas. Les pregunte ¿Por qué no sabían escribir como los otros niños? Me empezaron a contar historias de desplazamiento, violencia, de las condiciones duras en que los padres no pueden ni llevar a sus hijos a la escuela.

Al principio iba a llevar el proyecto a Benposta, pero los niños me mostraron que querían aprender y yo sentí que podían aprender una historia diferente, al revisar los cuadernos para ver que había sobre historia, encontré unas biografías de diccionario con foto pegada arriba de personajes de las guerras de independencia. Esto era lo que se consideraba historia.

Noviembre 11 de 2015

Los niños tienen muchas ideas para realizar en clase, hoy me recomendó Brayan realizar figuras con arcilla, por el tiempo no lo hice, pero se pueden hacer muchas cosas a través de la escultura y compararlas con el arte precolombino.

Hoy en el recreo los niños hicieron una fila larga, pagaban 400 o 500 pesos y les daban un salchichón con pan y galletas, esta estrategia dice la coordinadora es para recolectar para las fotocopias que necesitan, aunque algunos llevan sus onces, no hay una alimentación buena en ese refrigerio.

Todos los niños aprenden preguntando a sus compañeros ¿Cómo se hace? Y aunque tenían diferentes edades los más grandes ayudan a los más pequeños, he notado que los niños pequeños confían en lo que saben los más grandes.

Noviembre 12 de 2015

Cuando fui a la Biblioteca German Arciniegas había una galería llamada Guayupe cuando averigüé en la misma biblioteca me di cuenta que era el nombre que proviene de una cultura que habitó el pie de monte antes de llegada de europeos al territorio. Así se llamó el pueblo que habitó Villavicencio antes de serlo.

Esto se los conté a los niños, y hablamos de la importancia de la naturaleza para las comunidades indígenas, esto lo relacionan con la parte de la Nohora de bosque arriba del sector siete y de los animales como los micos que la gente siempre intenta domesticar o matar a la fuerza.

Las fotografías que busque sirvieron para demostrarles que había muchas personas diferentes que viven en el territorio de los llanos o sabana de diferentes maneras y que merecen el respeto.

Les dije que no habíamos podido organizar el viaje a la biblioteca, entonces que les dijeran a sus papas que los llevaran como tarea de la clase, yo quería que vieran la obra porque les realizaron talleres a niños cuando yo fui, incluso deje el número del colegio en la galería para que los tuvieran en cuenta.

Noviembre 13 e 2015

En muchos de los talleres la violencia en los relatos de padres y niños, se menciona como una calamidad doméstica o como un hecho doloroso, los niños lo explican cómo una situación de los adultos en Colombia que son en muchos lugares violentos y crueles, para ellos es lógico y evidente que los niños no deben ir a la guerra y no deben sufrir por culpa de lo que los adultos hacen y tienen una solución frente a la guerra que es el amor.

Para Pilar ser llanero significa sentirse campesino y agricultor; describe como su abuela aun siembra en su jardín, y a pesar del poco espacio que pueda tener una casa en un barrio como La Nohora, ella siembra pequeños cultivos. Para Pilar es importante el cultivo de maíz y frijol, lo cual es algo tan característico del llano como la música, el ser campesino e identificarlo aportó a lo que los demás niños consideraban como identidad llanera. Pilar nos cuenta un relato muy doloroso, ella cuenta que había escuchado bombas que le quitaban la capacidad de escuchar, vio una fosa con personas que enterraban. Lloraba mientras nos contaba a todos, esto nos hizo sentirnos muy tristes en la clase, pero creo que ella quería contarnos porque tuvo la confianza, quizás ellos no encontraban el espacio para hacerlo, yo comencé a explicarles la necesidad de contar con los maestros y proponer salidas a estas situaciones y del apoyo necesario entre todos los compañeros. Estaba muy preocupada por dejar en claro la actividad y conversar y no me di cuenta de que era fundamental guardar en audio todo, todas las memorias de los niños, sin embargo, no podía ser insensible y grabar sus palabras, me parecía una falta de respeto, pues hay cosas muy personales.

Juan Uribe, es un niño muy inteligente, le encanta salirse del salón y jugar en clase dice la coordinadora, hoy le regale un libro que se llama cuentos de la selva, para que lo leyera y me contara de qué hablaba.

Con pilar caminamos hasta su casa y de ahí yo ya seguía hasta la mía, me conto muchas cosas de su vida, le di un libro y le dije que la admiraba mucho, que nunca cambiara ese corazón tan bonito y que a pesar de todo lo que había vivido eso la convertía en una mujer muy fuerte con la capacidad de estudiar y llegar muy lejos.