

Perspectivas de enseñanza de la historia del conflicto armado con niños y niñas.

Alejandra Maestre Santamaría-2016258041

Karen Daniela Morales Gómez-2016258047

María Camila Velásquez Cuadros-2016258071

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Educación

Departamento De Psicopedagogía

Programa Educación Infantil Bogotá

2021

Dedicatoria

Alejandra

Este documento es el resultado del esfuerzo de varios años y es dedicado con mucho amor a mi familia que ha sido incondicional en todo este proceso. Gracias por el apoyo incondicional y por compartir conmigo los pequeños y grandes logros.

Camila

Le dedico este trabajo en especial a mi mamá pues sin ella y su amor incondicional no lo hubiera logrado, también se lo dedico a mi familia por confiar en mí y siempre alentarme a seguir mis sueños.

Daniela

Quiero dedicarle este trabajo de grado a mi familia por su amor, compañía y apoyo incondicional en todo momento, porque gracias a ellos todo esto es posible.

Agradecimiento

Gracias en todo el sentido de la palabra a la “Educatora de educadores”, que en el 2016 abrió sus puertas para recibirnos, permitiéndonos conocer otras realidades y los mundos posibles que podemos crear desde nuestra labor y lo más importante, a dignificar nuestra profesión y a luchar. A la licenciatura en educación infantil, y sus maestros y maestras que nos entregaron su conocimiento y sabiduría para acompañarnos en este camino, demostrarnos cuán importante son las infancias y brindarnos las herramientas para formarnos como las maestras que queremos ser. A la profesora Alcira Aguilera por ser la maestra que confió en nuestras ideas y puso a nuestra disposición todo su conocimiento, entrega y paciencia para completar esta etapa del camino que sin ella no sería posible.

Seguramente las palabras no me alcanzarán para agradecer a todas las personas que han aportado en este camino, sin embargo, hoy en especial, mi gratitud a mi mami por nunca soltar mi mano; a mi Bellita por su amor incondicional; a mi Nené que desde el cielo sigue presente en mi vida; a mi abuelita Mery por su entrega; a mis hermanas, Nani y Topi, que hacen mi vida más divertida; a mis amigas de la vida, que con su alegría me acompañaron en la distancia, a mis amigas de la universidad con quienes he coincidido en el camino por una mejor educación y para finalizar, mis agradecimientos particulares a Cami y Dani, que han sido apoyo desmedido, constante y preciso en este proceso.
-Alejandra

Quiero agradecer en primer lugar a Dios, por darme la sabiduría y la fortaleza, a mi mamá por ser mi apoyo incondicional, por su amor, su valentía y sus sacrificios, a mis abuelitos por siempre estar para mí y alentarme en el proceso, a mis tías por acompañarme en este camino, a Gabriela y A Sofía por ser como mis hermanas y creer en mí, A mi amiga Daniela, por nunca dejar que me rinda, también agradezco a toda mi familia y amigos que de alguna manera apoyaron este proceso. Por último, agradezco profundamente a Aleja y Dani por darlo todo en este proceso, por todo lo que aprendí de ellas, por coincidir y trabajar de una forma tan bonita.
-Camila

Quiero agradecer a mi familia y a todas las personas que me han acompañado en este proceso haciendo esto posible, especialmente a mi mama por todo su amor, paciencia, compañía y sabiduría; a mis abuelos por guiarme y acompañarme siempre; a mis tías por su apoyo incondicional en todo momento; a Sofía por llenarme de ánimo, de alegría y por siempre estar, para terminar, quiero agradecer específicamente a Cami y Aleja por toda su entrega, cariño y apoyo en todo este camino.

-Daniela

Tabla de Contenido

Introducción	6
Justificación.....	8
Objetivos	15
Objetivo General.....	15
Objetivos Específicos	15
Diseño metodológico: Un camino para trazar: en la búsqueda para el análisis de perspectivas	16
Ruta metodológica.....	18
Revisión Bibliografía.....	18
Documentación de experiencias	19
Instrumentos de investigación y Análisis	19
Informe Final	20
Capítulo 1: El conflicto armado, una historia para contar los inicios del conflicto armado.....	21
Las disputas de la tierra: rojos y azules.....	21
La falsa democracia.....	25
Los caminos de la violencia	33
Los autores del terror.....	39
Lo que parecía un nuevo comienzo.....	48
Capítulo 2: Construcciones, debates y acercamientos pedagógicos al conflicto armado	60
Una mirada hacia lo construido: experiencias pedagógicas.....	60
Construcción de vertientes pedagógicas	78
Capítulo 3: Rescatar la memoria en tiempo de historia reciente	86
Historia reciente, un campo de batalla	95
Capítulo 4: Recomendaciones de un vistazo al pasado y la construcción para el futuro de la enseñanza del conflicto armado	101
Referencias.....	109
Anexo 1.....	116

Índice de Figuras

Figura 1. Propuesta de Daniel Huérfano. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.	62
Figura 2. Propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica, “El tesoro escondido... una travesía por la memoria”.....	63
Figura 3. Propuesta de Rosa Montes “¿A quién le cuentas, abuelo?	64
Figura 4. Propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar “Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento”.....	65
Figura 5. Propuesta de Edgar Ortiz, “El circo del sol solecito”	66
Figura 6. Propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica.CNMH, “Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino”	67
Figura 7. Propuesta de Yury Rubiano, Procesos de memoria alrededor del conflicto armado: narrativas de los niños y niñas sobre violencia y paz.	68
Figura 8. Propuesta de Andrea Ferla, “Rastros de la memoria de mi país: Formación del pensamiento histórico en la infancia a partir de la enseñanza de la historia reciente”.	69
Figura 9. Propuesta de Daniela Muñoz. Lenguajes de la empatía en niños y niñas que se acercan a ejercicios de memoria histórica: “Valentina y sus recorridos por las historias del conflicto armado colombiano”.....	70
Figura 10. Propuesta de AMSAFE. Propuesta pedagógica Construyendo memoria en las escuelas.	71
Figura 11. Propuesta de la UEPC. Construir desde las ruinas.....	72
Figura 12. Propuesta de Cristina Gómez, “La memoria colectiva y el pasado reciente en el proyecto educativo del Parque de la Memoria”.....	73
Figura 13. Propuesta de Luciana Hedrera y Catalina Álvarez. Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile.....	74

Los primeros pasos: las motivaciones

Introducción

El presente trabajo de investigación está influenciado por el desconocimiento sobre la historia del conflicto armado que circuló durante el plebiscito por la paz en el 2016 con el grupo armado FARC-EP, lo cual, despierta la inquietud por conocer qué experiencias pedagógicas se han adelantado en básica primaria, las estrategias y perspectivas que emplearon para abordar la historia del conflicto armado. También, se destaca el lugar de las infancias en la sociedad como sujetos capaces de comprender, interpretar y cuestionar la historia del conflicto armado, de cara a construir una sociedad más justa para ellos y ellas.

Ahora bien, en el primer capítulo *“El conflicto armado una historia para contar los inicios del conflicto armado”*, se realiza la reconstrucción histórica del conflicto armado por parte de las autoras, desde la década de los años treinta aproximadamente y finalmente hasta la firma de los Acuerdos de Paz en el año 2016, en aras de que los lectores tengan una aproximación de la ubicación histórica y comprendan el contexto social y político del conflicto. Asimismo, este funciona como un insumo para quienes apenas se acercan al tema y también es una herramienta para hacer una propuesta de este tipo.

En el segundo capítulo *“Construcciones, debates y acercamientos pedagógicos al conflicto armado”*, se realiza la recolección de 13 experiencias pedagógicas adelantadas con niños y niñas, en torno a la enseñanza de la historia del conflicto armado, las cuales se analizaron y se presentan como infografías. También se abordaron las perspectivas *pedagógicas* de las experiencias adelantadas, las cuales fueron pedagogía crítica y pedagogía de la memoria, donde se desarrolló un análisis de los enfoques de estas pedagogías y su uso en la enseñanza de la historia del conflicto

armado. Para este caso, los autores referenciados en este apartado fueron Paulo Freire, Marco Raúl Mejía, Jhon Domínguez, Piedad Ortega, entre otros. No obstante, en algunas propuestas no era explícito el enfoque de pedagogía que se empleaba.

En el tercer capítulo “*Rescatar la memoria en tiempos de historia reciente*” se aborda la perspectiva de *memoria*, siendo memoria colectiva y memoria histórica las más nombradas en las experiencias pedagógicas analizadas. Se acudió a algunos referentes teóricos, especialmente latinoamericanos con el propósito de contextualizar el conocimiento, de tal manera que se abordan autores como Alcira Aguilera- María Isabel González, El Centro Nacional de Memoria Histórica, Maurice Halbwachs, Elizabeth Jelin, entre otros. Además, en este capítulo también se desarrolla la perspectiva de *historia reciente*, el cual es un término nuevo por lo que sigue en construcción, de ahí que su significado sea muy ambiguo y aun no se tenga claro un máximo referente conceptual, en ese sentido, se hace una construcción del término a partir de los siguientes autores: Diego Arias, Jhon Domínguez, Alcira Aguilera- María Isabel González, Piedad Ortega, entre otros, con el fin de comprender mejor el concepto de historia reciente, específicamente en el caso colombiano.

Finalmente, en el cuarto capítulo “*Recomendaciones de un vistazo al pasado y la construcción para el futuro de la enseñanza del conflicto armado*”, se encuentran las conclusiones en las que se analizan las diferentes potencias y dificultades en la enseñanza de la historia del conflicto armado, teniendo en cuenta el currículo, las cátedras, la formación de los maestros y las maestras, las herramientas, entre otros y, por último, se elaboran las recomendaciones a modo de resultado de la presente investigación para los maestros, las maestras y la Licenciatura de la Universidad.

Justificación

La inquietud del objeto de investigación que se presenta a continuación surge a partir del fallido plebiscito por la paz en el 2016, donde hubo muchos desacuerdos y la *desinformación* fue uno de los factores que más influyó para que este fracasara. Los diálogos de paz comenzaron con el grupo armado FARC-EP en el año 2012 en el gobierno de Juan Manuel Santos, los cuales tuvieron lugar en la Habana, Cuba. Para varios sectores políticos de derecha, como el Centro Democrático liderado por Álvaro Uribe Vélez, esto representaba un desacierto, así que Juan Manuel Santos, debido a tanta presión tuvo que proponer el plebiscito para refrendar que la sociedad colombiana estuviera a favor de la firma de los acuerdos de paz con el grupo armado (el resultado no garantizaba que no se firmara los diálogos de paz), el cual tuvo como opciones el “sí” (de acuerdo) y el “no” (en desacuerdo), sin embargo, la campaña por estos dos estuvo marcada por la polarización política y mediática que tuvo como intención que ganara el “no”. El 2 de octubre del 2016 se llevó a cabo y el resultado que obtuvo mayoría de votos fue el “no”, lo cual generó modificaciones en el acuerdo de paz que se firmaría más adelante.

El proceso evidenció el desconocimiento histórico que se ha generado por las falsas nociones sobre el conflicto armado, debido a que muy poco se conoce sobre su origen, sus actores, el papel transcendental que ha tenido el Estado en el desarrollo del mismo, las consecuencias que ha dejado este en las esferas sociales, culturales y políticas, entre otras, trayendo como consecuencia, que los odios y sesgos aumenten y se mantengan por generaciones, en especial porque la larga duración del conflicto ha dado paso a que se olviden sus orígenes y razones.

Además, el resultado de este plebiscito demostró que en los lugares más impactados por el conflicto armado ganó el “sí” es decir, estaban a favor de la firma de los acuerdos de paz, a diferencia de algunas ciudades en las cuales ganó el “no” donde, aparentemente el conflicto

armado no afecta de la misma manera. El plebiscito tomó gran auge social, por lo que la escuela¹ no fue ajena a ello, así se empiezan a gestar programas educativos en aras de favorecer los diálogos de paz, especialmente en el entorno urbano. De ahí que el enfoque sea reconocer cómo se enseña el conflicto armado en escenarios urbanos.

Dicho pasado reciente viene cargado de innumerables preguntas y duelos por resolver en el presente, lo cual amerita su reconocimiento y superación por parte de la sociedad colombiana y en especial por parte de investigadores, docentes y estudiantes de colegios y universidades (Plazas, 2017. p. 192)

Resultado de ello, el presente trabajo de investigación tiene como fin rastrear las diferentes propuestas adelantadas sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado con niños y niñas. De ahí que en primer lugar sea necesario resaltar el papel de la formación de las infancias en la sociedad, ya que, “los niños son y han sido fundamentales en la transmisión y reproducción generacional y en el desarrollo de las identidades colectivas.” (Sosenski, 2015, p. 150).

Sin embargo, ante la sociedad los niños y las niñas tienden a contemplarse como sujetos ausentes que no reconocen la historia de su país, de ahí que se consideren incapaces de comprender los conflictos socio políticos que existen en estos y se desconocen los saberes previos que ya tienen relacionados al concepto de conflicto o guerras mundiales. Estas nociones se evidencian en los diferentes programas de televisión, noticias, novelas colombianas (las cuales tienen versiones parcializadas del conflicto armado y no lo cuestionan), películas o juegos que consumen los niños y las niñas, de ahí que se puedan tener en cuenta estos saberes previos para abordar y confrontar el conflicto armado con ellos y ellas en la escuela.

¹ No se puede negar que el tema ya se había abordado previamente con la reinserción de los grupos paramilitares en el 2003, llevando a que en la escuela se comiencen a abordar la historia reciente.

Así pues, los niños y las niñas son poco tenidos en cuenta al momento de enseñarles este tema tan importante, como lo hemos evidenciado cada una de nosotras, en las diferentes prácticas pedagógicas desarrolladas, donde las infancias suelen ser relegadas a un segundo lugar y su voz no es tan reconocida como las de los estudiantes y las estudiantes adolescentes, ya que se considera que no cuentan con la capacidad para comprender este tipo de temas. Es por ello que se insiste en abordar estos aspectos y tener en cuenta la primera infancia o básica primaria, debido a que los niños y las niñas son sujetos que están en proceso de construcción de subjetividad, es decir, su pensamiento crítico, reflexivo y sentipensante, al igual de las nociones temporo-espaciales, las cuales serán los fundamentos para el futuro, la comprensión de diferentes datos, hechos históricos y la no repetición.

De igual forma, es importante comprender el carácter social de trabajar el conflicto armado en las aulas, ya que por medio de la enseñanza de este se promueve la formación de ciudadanos en términos políticos, sociales y económicos, y a su vez construir sujetos con conciencia histórica y crítica. Ahora bien, el lugar más propicio para aprender sobre la historia de conflicto armado es la escuela ya que en esta aparentemente se encuentran los elementos, los maestros y las maestras, quienes son los más preparados para enseñarlo.

Por ello, la acción intencionada que desde las instituciones educativas se pueda desplegar no es menor en este escenario, más aún cuando se observa que la memoria dominante que se impone es justamente aquella que está más lejos de una visión crítica, pues suele ser la agenciada por los noticieros y los dramatizados que configuran una memoria afecta a la sensiblería o a la banalización de los eventos violentos, sin que trasciendan a la comprensión y al desarrollo genuino de sentimientos de solidaridad, respeto y empatía

hacia las personas que han sufrido los efectos de la violencia, y está lejos de la reflexión ética sobre nuestra propia conformación como sociedad. (García, 2020, p. 162)

Sin embargo, en las instituciones educativas esto no se da del todo², ya que falta la formación hacia la comunidad educativa, en algunas ocasiones por temor y en otras, porque aún muchas personas consideran que no es un tema para la escuela por la profundidad de este, o también porque hay intereses políticos de por medio, e incluso, por la ausencia de diferentes materiales que permitan abordar de una mejor manera la historia del conflicto armado. Así pues, desarrollar este tema en la escuela se hace necesario, ya que la historia sigue vigente. Por eso, en este trabajo se rastrean propuestas que empleen diversas estrategias, didácticas o enfoques que logren evidenciar el cómo se enseña, demostrando así la posibilidad de desarrollarse en la escuela.

Por otra parte, al Estado tampoco le interesa abordar el contenido relacionado al conflicto armado en la escuela, pues desde las perspectivas oficialistas se considera que en términos curriculares carece de la rigurosidad que debe y la importancia que necesita,

Si el mapa curricular se ubica en el territorio colombiano, su construcción no puede desconocer la realidad conflictiva y violenta. Tanto sus antecedentes históricos, como las representaciones que tiene la sociedad actual sobre esos hechos deben aflorar en una pluralidad de memorias y conciencia histórica percibidas desde el ámbito educativo. (Duque, 2017, p. 51)

² Es evidente la ausencia de este tema en textos escolares, programas educativos, currículos y leyes de educación. Esto nos lleva a inferir que formalmente no se enseña, apenas se menciona el conflicto como el gran óbice para que la sociedad colombiana viva en paz, pero sin relevar la fuerza de una costumbre que en calidad de base sustenta su perpetuación: —la eliminación del Otro (Ortega, Merchán y Vélez, 2014, p. 62)

Así pues, la historia del conflicto armado al ser un tema tan polémico, es en el currículo donde se brinda la oportunidad de hacer énfasis en una selección adecuada y profunda de los temas, en el cual se reconozcan las edades, objetivos y posibilidades, e igual, se minimicen los temores y tabúes que existen alrededor de este. Por lo tanto, el currículo será la oportunidad perfecta para que la historia del conflicto armado llegue a las escuelas, dando paso a que sea un tema aceptado y con ello, desarrollarlo con la mayor rigurosidad posible. En ese sentido, al sumarse más escuelas y diversos escenarios educativos, habrá mayores posibilidades de contribuir a la construcción de paz y la no repetición.

Por tanto, si la enseñanza de la historia del conflicto armado reciente y actual contribuye a la construcción de la memoria histórica de los estudiantes frente al pasado y presente de violencia en el país, dichos procesos de elaboración de memoria desde el aula pueden convertirse en espacios de construcción de identidades individuales y colectivas más democráticas y responsables para transformar los errores del pasado en conocimiento que permita solucionar los conflictos del presente y del futuro sin necesidad de recurrir a las armas y a la violencia. (Plazas, 2017, p. 197)

No obstante, es importante que exista la producción de material didáctico³ y que este sea elaborado por personas capacitadas respecto a la enseñanza e historia del conflicto armado, convirtiéndose en una herramienta de referencia general para los maestros y las maestras que desean abordar el tema en el aula y en diferentes partes del país.

³ De acuerdo con Ramos, “No existen materiales didácticos suficientes para un trabajo tan importante como la enseñanza del conflicto armado.” (Ramos, 2017, p. 304)

Es por ello, que se hace necesario abordar la enseñanza de la historia en términos generales desde la escuela, la cual pasa por entender que esta no se limita a la memorización de datos, fechas o sucesos históricos y también implica entender que existen componentes que en sí mismos, posibilitan reconocer las situaciones bajo las cuales suceden los hechos. Es comprender la memoria viva y la constante resignificación.

La memoria como dispositivo de trabajo escolar y como sistema simbólico no reconocido de manera formal en el currículo, propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos. (Acevedo, Cortes y Jiménez, 2012. p. 290).

Así pues, consideramos importante tener en cuenta dos elementos de análisis, a la hora de enseñar, que son la perspectiva de memoria y la perspectiva pedagógica, porque sin estas dos no es posible abordar la enseñanza de la historia del conflicto armado, ya que, para hablar de historia reciente, es necesario acudir a la memoria y para ello es preciso tener una pedagogía concreta que permita el desarrollo pedagógico de las propuestas. Importante recordar que preguntamos por la perspectiva pedagógica porque en ella se indaga por los sentidos formativos, o que seres humanos queremos formar desde la infancia. Es por ello, que aquí se quiere indagar sobre cuáles son las perspectivas que se emplean al momento de desarrollar las propuestas.

Por otra parte, otros de los actores que más influye en la enseñanza de la historia del conflicto armado son los maestros y las maestras, ya que se evidencia, por lo menos en lo que se refiere a la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura de Educación Infantil que no se tiene en cuenta un espacio académico que se encargue de abordar esto en concreto, por medio de

una asignatura y esto influye en qué, cómo y de qué manera se enseña la historia del conflicto armado. Así mismo, en algunas ocasiones su enseñanza pasa a un segundo plano, porque el tiempo no alcanza ya sea para planificar las clases o para abordar el tema con el suficiente cuidado que merece debido a que es extenso y con tantos detalles que deben ser explicados y reflexionados. Por lo tanto, el maestro y la maestra son importantes y fundamentales en el aula porque son ellos quienes se encargan de garantizar la enseñanza y la verdad sobre la historia del conflicto armado.

En ese sentido, resaltamos la importancia de reconocer los diferentes factores que inciden al momento de aprender sobre la historia del conflicto armado, los cuales toman lugar en la escuela, donde serán imprescindible en la construcción de cada sujeto, su ciudadanía, su criterio y también la construcción de un futuro para la no repetición. O como nos lo recuerda García,

No obstante, lo central, señala, es la relevancia de este proceso para la vida democrática de un país, pues tanto los individuos como los grupos tienen derecho a saber, a conocer su propia historia, aún más cuando los acontecimientos vividos por las comunidades son de carácter trágico, entonces el derecho se convierte en deber: el deber de recordar y de dar testimonio.” (García, 2020, p. 138)

Por estas razones surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las perspectivas pedagógicas y de la memoria abordadas en la historia reciente del conflicto armado en Colombia, que han influenciado su enseñanza con niños y niñas (2015- 2020)?

Cabe aclarar, que se revisaron experiencias que fueron adelantadas con niños y niñas en edades de 5 a 12 años, con la intención de enseñar sobre la historia del conflicto armado. Por ello,

las propuestas sobre lo que se debe enseñar (prescriptivas) o que no han sido publicadas, no fueron objeto de análisis. Así mismo, estas experiencias corresponden al periodo de 2015-2020, justo cuando estaban en curso las negociaciones para los acuerdos de paz con las FARC, de ahí que se diera un auge de propuestas relacionadas al tema, en aras de responder a las dinámicas sobre construcción de paz, sin embargo, muy pocas desarrollaban el carácter histórico del conflicto armado, el cual era fundamental para esta investigación.

Por último, vale la pena mencionar que dadas las condiciones de la pandemia de SARS COVID-19, que se ha vivido durante el último año, la elección de experiencias se acogió a lo que circulaba en repositorios virtuales y en la red.

Objetivos

Objetivo General

Identificar las perspectivas pedagógicas y de la memoria de la historia reciente del conflicto armado en Colombia, que han influenciado en su enseñanza con niños y niñas (2015-2020).

Objetivos Específicos

- Analizar las perspectivas pedagógicas que han incidido en la enseñanza del conflicto armado con los niños y las niñas.
- Reconocer las perspectivas de la memoria de la historia reciente en la enseñanza del conflicto armado con los niños y las niñas.

- Identificar cuáles son las posibilidades y dificultades que se presentan al abordar la historia del conflicto armado en Colombia con los niños y las niñas.

Diseño metodológico: Un camino para trazar: en la búsqueda para el análisis de perspectivas

La siguiente investigación se encuentra en la modalidad de monografía investigativa, ya que debate y se cuestiona

...campos conceptuales que requieren para su estudio y comprensión el acercamiento a fuentes escritas y teóricas fundamentalmente. El objetivo es reflexionar sobre un campo conceptual y acercarse al problema de investigación desde fundamentos teóricos. Para este tipo de trabajo de grado el centro de conocimiento parte de un interés temático particular sobre el que se quiere profundizar y el cual se puede encontrar en las reflexiones personales y/o grupales sobre un tema teórico/práctico (González y Rincón, 2008)

Además, se enmarca en la *investigación cualitativa* con enfoque *hermenéutico*. El corte cualitativo permite comprender los fenómenos sociales, centrándose en el sujeto, la subjetividad y la significación, además tiene en cuenta experiencias propias, percepciones, sentimientos y acciones, ya sea del individuo y/o grupo social. De igual forma,

(...) incluye la observación y el análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas. El objetivo de la investigación cualitativa es explicar, predecir, describir o explorar el “por qué” o la

naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. (Álvarez-Gayou, et al. 2014)

En ese sentido, para propósito de la siguiente investigación, la recolección de información es de corte cualitativo, puesto que las experiencias pedagógicas seleccionadas tienen en cuenta las características de los sujetos y sus nociones frente al conflicto armado como fenómeno social. Igualmente, abordar el pasado reciente en Colombia, implica reconocer las emociones que suscita en los sujetos, debido a que este se ha desarrollado por personas que afectan a otras personas. Por otra parte, resulta complejo abordar el conflicto armado desde una perspectiva objetiva, es decir, reducirlo a cifras y resultados, dejando a un lado su característica humana, su carácter violento y reiterativo, de ahí que para aprender sobre su historia requiera de la subjetividad de los individuos que pertenecen a la sociedad colombiana. Así pues, la recolección de información se sistematizó por medio de unas fichas para su posterior análisis.

El enfoque de la investigación es hermenéutico, debido a que,

(...) un proceso hermenéutico: reflexionando, analizando y comparando, se establece lo igual y lo diferente y se detectan las unidades de significación, para comprenderlas e interpretarlas con el propósito de avalar un problema de investigación con su respectiva hipótesis y abrir un horizonte posible de creación. (González, 2013, p. 60)

En consecuencia, los textos seleccionados responden al problema de la enseñanza de la historia del conflicto armado y la interpretación de estos se realiza con el fin de proporcionar algunas recomendaciones para la enseñanza de la historia del conflicto armado, de tal forma que adquiera mayor relevancia debido a su problemática social. Igualmente, las fichas realizadas

permitieron sistematizar la información, de las cuales surgen tres perspectivas, posibilitando comprender cuales son algunos de los elementos tenidos en cuenta al momento de enseñar sobre la historia del conflicto armado. “En este sentido, la hermenéutica, o más bien, quien la utilice deberá procurar comprender los textos a partir del ejercicio interpretativo intencional y contextual.” (Cárcamo, 2005, p. 207-208).

Por lo que, se hizo una ardua comprensión y análisis de cada perspectiva, teniendo en cuenta otras fuentes contextuales y teóricas con el fin de conceptualizar cada una de ellas, así mismo se procuró realizar una interpretación de las relaciones, tensiones, enfoques y formas en las que se usan estas para la enseñanza de la historia del conflicto armado. Por último, se crean las recomendaciones a modo de resultados y se espera que otros a partir de estas puedan generar más experiencias con los niños y las niñas sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado.

Ruta metodológica

En este apartado, se describirá el proceso para la construcción del trabajo investigativo en aras de comprender su desarrollo y su elaboración escritural.

Revisión Bibliografía

En primer lugar, se realiza la aproximación a la comprensión del conflicto armado, mediante la revisión bibliografía de diferentes autores que se han encargado de reseñar la historia del conflicto armado, cada uno desde diferentes perspectivas y aportes que han dado paso a reconstruir los antecedentes históricos del conflicto armado en Colombia. Para ello se reseña a

partir de la década de los años treinta aproximadamente y hasta la firma de los Acuerdos de Paz en el año 2016.

Documentación de experiencias

Posteriormente, se realiza el rastreo de experiencias educativas sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado, adelantadas con niños y niñas en básica primaria en contextos urbanos, en edades de 5 a 12 años. Aquí se tuvo en cuenta algunos aportes encontrados sobre la memoria e historia reciente para Latinoamérica con países como Chile y Argentina, pues, aunque no hacían parte del objeto de estudio, posibilitaron comprensiones al respecto. De acuerdo con los parámetros presentados anteriormente, se encontraron 13 propuestas adelantadas que sí los cumplían y a partir de ello se realizó la primera ficha analítica. Luego a partir de estas, se identificaron las perspectivas pedagógicas; las perspectivas sobre la historia reciente y las perspectivas sobre la memoria a enseñar, en los cuales se identificaron autores predominantes de cada perspectiva y se analizaron las relaciones de cada una de estas con las experiencias pedagógicas.

Instrumentos de investigación y Análisis

Para propósito de esta investigación se realizaron dos fichas: La primera ficha analítica (Ver Anexo No. 1), la cual indaga en cada experiencia: ¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado) ?; ¿cuáles son los sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser, víctimas); recomendaciones didácticas; el lugar del maestro/maestra o educador/educadora en la propuesta y, por último, la bibliografía recomendada. De esta manera las fichas permitieron identificar las siguientes categorías en cada experiencia: las

perspectivas de la memoria, perspectivas pedagógicas y perspectivas sobre la historia reciente. Esta, se realizó con el fin de recoger la información general de cada perspectiva para realizar el análisis, donde se reconoce cómo cada propuesta aborda cada elemento.

Posteriormente, se realizaron las infografías (segunda ficha) para dar cuenta de cómo se adelantó cada experiencia pedagógica, teniendo en cuenta los siguientes elementos: Nombre, edad de los niños con quienes se realizó, año, sujetos abordados en las experiencias, categorías (contenidos abordados) y un breve resumen de la propuesta, además para su elaboración, se tuvo en cuenta imágenes de los documentos. Estas infografías, tienen como propósito presentar la información de una manera más concreta para el lector.

Informe Final

Por último, a partir de lo anteriormente mencionado, se realiza la escritura final del documento y las recomendaciones sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado en la educación infantil.

Capítulo 1: El conflicto armado, una historia para contar los inicios del conflicto armado

Las disputas de la tierra: rojos y azules

En este primer apartado nos proponemos presentar un rastreo de los antecedentes del conflicto armado en Colombia. Al respecto varios estudiosos del tema (P.J Giraldo, 2011; Molano, 2015; Wills, 2015) indican que la violencia en Colombia tiene un origen relacionado con la inequitativa distribución de la tierra. Inicialmente con la llegada de los españoles al continente latinoamericano, que tuvo como fin la apropiación de las tierras, la extracción de oro y la esclavización de los pueblos afrodescendientes e indígenas, quienes fueron desterrados de sus tierras.

De acuerdo con este rastreo, cuatro siglos después durante el proceso de consolidación de Colombia como Estado “A diferencia de sus vecinos latinoamericanos, Colombia se caracterizó porque sus partidos políticos se forjaron antes de que se consolidara su Estado y porque fueron ellos los actores centrales del proceso de imaginación e inculcación de una comunidad nacional.” (Wills, 2015, p. 4), así pues, se fortalecen los dos partidos políticos tradicionales, el liberal y el conservador.

Los liberales (rojos) reivindicaban la libertad de prensa y de palabra, eran partidarios de la libre industria y comercio, apoyaban la abolición de la esclavitud y reivindicaban tres premisas importantes que eran la separación de la iglesia y la fe del Estado, la libertad de pensamiento y culto y la adquisición de los derechos. Por su parte los conservadores (azules) eran tradicionalistas, defendían los valores nacionales, la fe y la moral católica, por lo tanto, consideraban que era

importante preservar la relación entre Estado e iglesia⁴ con el fin de mantener el control social, las clases sociales y con ello la conservación de la esclavitud. De manera que, por las diferencias estos dos actores son quienes siguen desatando la violencia por el poder político local y, por lo tanto, en la población se reforzó la pertenencia y apropiación, que desembocó en el orgullo y la lealtad hacia el partido, lo cual conllevó a considerar al oponente político como enemigo⁵, dividiendo al país en dos bandos (rojos y azules) marcados por dos corrientes de pensamiento político, que generó peleas entre la población civil y rural por sus convicciones partidistas llegando a crear enemigos entre vecinos y demás.

Esta disputa política se vio reflejada en la apropiación de la tierra, cuando los terratenientes las colonizaban, lo cual trajo implicaciones en las necesidades básicas (la alimentación, la vivienda y el trabajo) (P. J Giraldo. 2015) de quienes habitaban estos terrenos. Así pues, la tenencia de la tierra se convirtió en un asunto problemático,

Legrand marca dos etapas en los conflictos de baldíos anteriores a la violencia de los 50: la primera de 1880 a 1925, en la cual los pequeños agricultores reclaman a la autoridad nacional contener los abusos de los terratenientes, lucha legal y pacífica que fue perdida por los colonos, ya que sus campos cultivados fueron absorbidos por las nuevas haciendas y ellos convertidos en arrendatarios; la segunda etapa comienza en 1928 cuando los campesinos pasan de una actitud defensiva a una ofensiva: se rehúsan a pagar obligaciones,

⁴ Los conservadores no estaban dispuestos a perder en las urnas lo que habían ganado con las armas en la Guerra de los Mil Días. Usaron las dos formas y añadieron una tercera muy poderosa: la fuerza de la Iglesia católica. (Molano, p. 541)

⁵ De allí que a lo largo del siglo XIX “hubo ocho guerras de carácter nacional y catorce regionales. Cada una de ellas reforzó la pertenencia al partido y ahondó la noción de que el adversario político era en realidad un enemigo” (Wills, 2015. p. 5)

reivindican su estatus de colonos e invaden partes no cultivadas de las haciendas. (Legrand 1994 citado en Giraldo, 2015, p. 12).

Sumado a esto, es importante entender que estas haciendas fueron construidas bajo la apropiación y la destrucción de los resguardos indígenas que se crearon en la época de la colonia española⁶. De igual forma, en el mandato de Alfonso López Pumarejo (1934-1942), se creó la ley 200 de 1936, que tuvo como objetivo finalizar el conflicto agrario de la época, no obstante, la ley permitió desterrar a los campesinos con argumentos legales y por lo tanto se desplazaron masivamente a las zonas urbanas. Igualmente, en 1944, se crea la ley 100 que antecede a la Jurisdicción Agraria, la cual supuso una solución leve para el problema de tenencia de tierras e indico que debía haber acuerdos sobre los contratos entre terratenientes y campesinos (CHCV, 2015), también contempló otros aspectos como la temporalidad de las tierras, el dueño de estas, entre otras.

Por otra parte, los movimientos sociales comenzaron a activarse, por las diferentes informidades que existían,

Los años veinte del siglo pasado se distinguieron de los anteriores porque durante ellos se desató un ciclo de movilizaciones sociales y se fundaron los primeros partidos de izquierda. Aparecieron además ligas campesinas y organizaciones obreras alrededor de un polo político de izquierda, transformaciones que se vieron reflejadas en la aparición de

⁶ Esto proceso lo describe el autor, así, “...en terragueros, peones o aparceros de las grandes haciendas constituidas sobre la destrucción o usurpación de los resguardos que la legislación colonial había mantenido, pero que la legislación republicana, mediante numerosas leyes y decretos, había ordenado repartir en propiedades individuales mercantilizables” (Giraldo, 2015. p. 11)

periódicos y en la realización de mítines, encuentros nacionales, tomas callejeras e invasión de tierras. (Wills, 2015, p. 8).

De ahí que, las elites políticas conservadoras y la iglesia vieron esto con malos ojos considerándolo un efecto negativo porque a nivel mundial también se llevaron procesos como la revolución mexicana, la guerra polaco-soviética, entre otros, que se consideraron que hacían parte de la izquierda. Es por ello, que para contrarrestarla se gestaron Los Chulavitas, quienes eran civiles armados afines a las ideas conservadoras y toman el nombre por el lugar en el que se conforman, Vereda Chulavita de Boavitá; Boyacá⁷ con el fin de combatir a los liberales quienes también se alzaron en armas por la disputa de la tierra. Incluso, los policías, los guardias civiles armados y el ejército se encontraron conservatizados pretendiendo disminuir la fuerza de los liberales, quienes, a su vez, tomaron las armas y se denominaron “Turbas”.

Paralelamente a ello, debido a la geografía colombiana, la población civil se resistió a ser gobernada mostrando negativas para dejarse regir por un centro (refiriéndose a Bogotá), en consecuencia, a esto varias partes del país quedaron excluidas por la lucha del poder. Sin embargo, en otras partes del país como lo era en el Valle del Cauca, Ibagué, Barrancabermeja y el Magdalena Medio se libraron luchas a favor del liberalismo. En lo que se refiere a los indígenas, estos tenían una visión cosmogónica de la tierra representando para ellos su forma de ser con dignidad. A partir de ello, “Ya antes de 1920 había estallado la rebelión indígena en el sur del país a causa de la tierra.” (P.J Giraldo 2015. p 11) y por la identidad del pueblo Paéz y Nasa, logrando movilizar a los indígenas del Cauca, liderados por Manuel Quintín Lame, más conocido como el Indio Quintín

⁷ De esta manera el autor explica que “La tradicional obediencia ciega de los campesinos de Chulavita a sus jefes políticos y su criminal comportamiento en la capital hicieron famoso su gentilicio, que terminó siendo el nombre de guerra de las cuadrillas conservadoras que con las Policías departamentales y municipales asolarían el país durante la Restauración Conservadora (1946-1953).” (Molano, 2015, p. 548)

Lame quien “...despertó la conciencia y lideró la rebeldía de muchos indígenas” (P.J Giraldo, 2015, p. 11), con quienes tuvo como finalidad la creación, consolidación y reconocimiento del Resguardo Del Gran Chaparral y de los indígenas.

Para resumir, este período estuvo marcado por la violencia política y acentuado por las disputas ideológicas generadas por las nuevas fuerzas de pensamiento socialista y comunista. Por otro lado, la iglesia católica se rehusaba a desligarse del poder y lo hacía a través de querer mantener el control sobre la organización social y en el diseño de diferentes instituciones como lo son la escuela, la familia, la fuerza pública, económicas, entre otras. Así mismo, esta época estuvo marcada por la dirección de las élites de ambos partidos políticos, por lo que el sector popular quedó rezagado, lo que dio inicio a la época de La Violencia.

La falsa democracia

Este segundo período se establece entre finales de los años cuarenta e inicio de los años setenta, marcado por el surgimiento de acontecimientos como lo es la época de “La Violencia” en el cual se encuentra inmersos diferentes sucesos tales como, el Frente Nacional, el período presidencial de Gustavo Rojas Pinilla, el nacimiento de las Guerrillas y movimientos sociales que tuvieron gran incidencia en esta época.

De este período se refieren a varios procesos que aluden sobre todo a dos de los nudos que están en el trasfondo de la guerra: el primero, el de la representación en el campo político de las aspiraciones y los reclamos campesinos; y el segundo, el de la polarización en ausencia de instituciones sólidas, capaces de implementar políticas que canalicen el conflicto por vías democráticas. (Wills, 2015. p. 25).

En ese sentido, las disputas bipartidistas tomaron un mayor auge y comenzó el reconocimiento de algunos personajes tales como Jorge Eliecer Gaitán, líder del Liberalismo que logró afinidad con el pueblo por sus ideales y pensamiento político, sin importar si eran simpatizantes o no. Su figura representaba para sus contrincantes gran amenaza a lo constituido hasta ese momento, por lo tanto, su muerte se convirtió en un precedente que marcaría el rumbo de la historia, tomando el nombre de “El Bogotazo” ocurrido el 9 de abril de 1948 dando inicio a la época de La Violencia, que tuvo como consecuencia múltiples pérdidas de vidas, saqueos, torturas, destrucción de propiedades, despojos de tierras y decrecimiento de los recursos económicos.

Sin duda, ésta se puede interpretar parcialmente a partir de dos contextos evocados anteriormente: las estructuras agrarias que favorecen la irrupción de enfrentamientos crónicos y el modelo político y económico fundado sobre las pasiones partidistas y el mantenimiento de las desigualdades. (Pecaut, 2015, p. 609).

En el marco de esta época y como consecuencia de los hechos anteriormente mencionados, se generó la supuesta conmoción nacional y con ello desapareció el gaitanismo como fuerza ideológica política, además los partidos políticos sufrieron fracturas internas y empezó a nacer en diferentes zonas del país diversas guerrillas con tinte liberal y tomaron fuerza especialmente en territorios rurales. Una de las primeras fue La guerrilla de los Llanos⁸, que aparece entre 1949 y 1953 liderada por Guadalupe Salcedo, General de la misma, quien en medio de un intento de

⁸ Así pues, para comprender la incidencia de este actor armado, Molano (2015) explica que “El Estado Mayor Revolucionario exigió al Senado una profunda investigación sobre los orígenes y efectos de la confrontación armada y de los métodos para reprimirla. El Gobierno rechazó la iniciativa. Los militares contactaron por separado a los comandantes y hablaron sobre entrega a cambio de amnistía e indulto. Guadalupe aceptó en principio la entrega de armas sin más y visitó los comandos para consultar la decisión. Acordaron la entrega a cambio de garantías políticas al liberalismo, reconstrucción de pueblos, organización de cooperativas y titulación de 100 hectáreas a cada una de las 1.500 familias más afectadas.” (p. 561)

acuerdo de paz con el Gobierno fue emboscado y asesinado al lado de 19 guerrilleros más. Mientras tanto, en Sumapaz hacia 1955, se crearon las Autodefensas Comunistas de Sumapaz y del oriente del Tolima, a raíz de la búsqueda de la conservatización de la zona, la muerte de Gaitán y la de los líderes políticos que si los representaban.

Por otra parte, el militar Gustavo Rojas Pinillas comenzó su mandato presidencial desde 1953 como una medida política “neutral” contra la violencia de la época. En un primer momento, su mandato se reconoció desde una perspectiva pacifista por su intento de negociar y desmovilizar las guerrillas liberales. Sin embargo, en su período presidencial se realizaron operaciones militares en zonas campesinas comunistas, mientras que en las ciudades comenzó el nacimiento de movimientos sociales hacia 1954, que trajo como consecuencia que su mandato estuviese marcado por la lucha contra la ideología comunista (nace durante la guerra fría), lo que llevó a que el 6 de septiembre de 1954 con un acto legislativo se prohibiera el comunismo internacional en Colombia, la cual se creó con base a una que había en EE.UU para el control del mismo. En lo que se refiere a los movimientos sociales, en este mismo año, se realizó una manifestación en conmemoración del primer estudiante asesinado en Colombia, Uriel Gutiérrez y en la cual, el Ejército hizo presencia intentando impedirla generando el asesinato del segundo estudiante González Bravo, también de pregrado de la Universidad Nacional. (Molano, 2015)

Ahora bien, alrededor de 1958 se constituyó el Frente Nacional (FN), considerado un alivio para la violencia política cuando en realidad fue una dictadura disfrazada⁹ de democracia, debido a que era una estrategia para mantener el poder porque se homogenizó la política (solo liberales y conservadores), lo que a su vez limitó la competencia electoral. A lo largo de este proceso, a pesar

⁹ Según Wills (2015) “En términos de su diseño institucional, el Frente Nacional (FN) fue efectivamente rígido y excluyente. ... Sin negar estos rasgos excluyentes y otros que discutiremos más adelante, este acápite se centra en demostrar cómo este periodo que comprende al FN (1958-1974) y lo extiende por dos años (1976), fue más que una dictadura disfrazada pero menos que una democracia garantista” (p. 12)

de tener pensamientos diferentes sobre todo en la toma de decisiones, comenzaron a establecerse acuerdos para no generar disputas entre ellos y no perder el poder, focalizando sus esfuerzos por derrotar un enemigo en común, en este caso, el comunismo. En otras palabras, “la representación del Frente Nacional como un sistema cerrado y puramente represivo se convierte en una vulgata que se repite indefinidamente.” (Pecaut, 2015, p. 617). Sin embargo, muchos se opusieron a este mecanismo como el Movimiento Liberal Revolucionario (MLR), quienes desearon tener participación política por medio de la carrera electoral.

En el marco del Frente Nacional se generaron alianzas entre Estados Unidos y Colombia para mantener el orden y combatir el comunismo, por lo que para 1959 se solicitó asesoría al gobierno de Estados Unidos, quienes delegaron esta labor a la CIA (Central Intelligence Agency) realizando una caracterización del conflicto en Colombia, motivo por el cual Jhon F. Kennedy visitó el país el 13 de marzo de 1961 con una política antisubversiva para mantener el poder por medio de las fuerzas armadas, reforzando la Doctrina de Seguridad Nacional del FN, que pertenecía al macro proyecto de la llamada Alianza para el Progreso. En medio de esta se promovió la campaña de pacificación que consistía en la eliminación de brechas políticas, sociales y económicas. Así mismo, su presencia llegó en el marco de la firma de la reforma agraria que en su última etapa terminó convirtiéndose en una plataforma de ofensiva militar. (Molano, 2015)

Mientras tanto a nivel mundial, también se estaban librando luchas sociales que en su mayoría estaban marcadas por un tinte izquierdista,

El FN nació en un contexto internacional que cambiaba con rapidez: Fidel Castro triunfó en Cuba, 1959; EE. UU. cayó derrotado en Vietnam, 1975, y, entre uno y otro, estalló la Revolución estudiantil del 68 en París. Tres hechos que, pese a surtir efectos diferentes, condicionaron el rumbo que los fundadores del FN habían previsto. La revolución cubana,

bloqueada por EE. UU. al nacionalizar la industria del azúcar, buscó protección en la Unión Soviética. La Guerra Fría no tuvo, «objetivamente hablando», ningún peligro inminente de desencadenar una guerra, fue sin embargo el gran argumento del complejo industrial-militar para imponer la Doctrina de Seguridad Nacional, sobre todo después de la crisis de los misiles en 1962 (Hobsbawm, 239). El carácter de las guerrillas de los años 40 y 50 cambió sustancialmente a raíz de esa imposición, estrenada en Colombia con la toma de Marquetalia. Los manuales de Yonborugh se hicieron textos oficiales en la Escuela de Guerra. La guerra de Vietnam, más allá del aliento a las luchas del Tercer Mundo, creó condiciones inesperadas para el desarrollo del consumo de drogas ilícitas, que cayó como anillo al dedo a las revoluciones culturales que tenían lugar en Francia y EE. UU.” (Molano, 2015. p. 571).

En Colombia, este conflicto se desarrolló desde diferentes cambios institucionales y económicos, que tuvieron relación con la industrialización, el aumento de la urbanización y de la oferta educativa (GMH. 2013). Igualmente, alrededor de los años 60 hubo una Revolución Educativa, gracias a que existieron más estudiantes matriculados en las universidades, la educación superior se hizo accesible para la clase media y aparecieron nuevas carreras, como ciencias sociales. Además, empezaron a tener auge diferentes movimientos sociales como lo son: El Movimiento Obrero Estudiantil Campesino (MOEC), la Juventud Comunista Colombiana (JUCO), el Movimiento Revolucionario Liberal (MRL), el Frente Unido de Acción Revolucionaria (FUAR) y como referente nacional se encontraba Camilo Torres con la teología de la liberación y el liberalismo libertario.

Ahora bien, empezaron a surgir algunas guerrillas como lo son “las FARC, fieles al Partido Comunista ortodoxo; el ELN que se reclama del guevarismo; el EPL que reivindica tesis maoístas” (Pecaut, 2015, p. 622). En cuanto al Ejército Popular de Liberación (EPL), se puede decir que es una de las guerrillas más recientes y reivindicaba el marxismo, el leninismo, pero sobre todo el maoísmo. Nacen en 1967 y se focalizaron tomando el poder en la Zona de San Jorge y del Sinú. Sin embargo, por la desconfianza de los campesinos, la represión militar y la crisis de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) se alejaron de la zona y perdieron fuerza. Por su parte, el Ejército de Liberación Nacional (ELN), surge alrededor de 1962 con la Brigada pro-liberación José Antonio Galán y se conoció también como la semilla del ELN, luego tomaron el nombre de Partido Comunista Colombiano – Marxista Leninista (PCC-ML) y finalmente se constituyeron en 1967 con el nombre que se conoce actualmente. Este, tuvo fuerza en el Magdalena Medio y era apoyado por la Unión Sindical Obrera (USO), la Asociación Universitaria de Santandereana (AUS) y la Federación Universitaria Nacional (FUN). (CHCV, 2015)

En este sentido, el ELN, se conformó con el modelo del “foquismo” inspirada por el Che Guevara y consistía en generar las condiciones para la revolución en pequeños focos, generalmente se asocia a los países subdesarrollados. A este se vinculó Camilo Torres¹⁰ y varios otros sacerdotes más, que eran afines a la teología de la liberación por lo que esta ideología tomó fuerza, así mismo su vinculación genera prestigio en el movimiento y se considera que el ELN tuvo más acciones ofensivas que FARC-EP.

Por otra parte, las Fuerzas Armadas Revolucionarias del Común - Ejército del Pueblo (FARC-EP) son el resultado de la agrupación de varias guerrilleras liberales que se intentaron

¹⁰Así fue la influencia de este sacerdote que, “En el caso colombiano fue notable el papel protagónico del cura Camilo Torres dentro de la movilización social en el país urbano con el Frente Unido del Pueblo en los primeros Gobiernos del Frente Nacional, pues no solo recogía a los estudiantes y sindicalistas radicalizados en torno a sus tesis, sino también a los sectores urbanos marginados” (GMH, 2013, p. 124)

desarmar en el gobierno de Rojas Pinilla y que se ubicaron hacia las zonas rurales, en este caso, Rio Blanco (Tolima). En un primer momento, se denominaron civiles que con armas se defendían de los conservadores y de las ofensivas del ejército, además eran campesinos o comunidades dispuestas a luchar y trabajar por su tierra. También se les denominó inadecuadamente como Repúblicas Independientes y con ello surgió la estigmatización mediática de quienes estaban dispuestos a cuidar su territorio.

Como consecuencia de lo anterior, se creó el Plan LAZO (Latin American Security Operation) en 1964 que hizo parte de la Doctrina de Seguridad Nacional y tuvo como fin terminar las Repúblicas Independientes (conocidas así desde la versión conservadora de Marquetalia), llevándose a cabo en Marquetalia, Riochiquito, El pato y el Guayabero y se consideró un error histórico que fue uno de los motivos para el nacimiento de las FARC-EP en 1965 en la conferencia del bloque sur con 250 delegados, en la que se asignó a Manuel Marulanda como comandante y a Ciro Trujillo como segundo al mando. Al principio eran una pequeña y simple reserva militar del partido comunista y liberales, quienes tuvieron un crecimiento lento y una escasa expansión geográfica con reducidos recursos financieros y poco armamento (GMH, 2013), este refugio también era conocido como Comando Davis y posteriormente como el Corazón de la Resistencia, denominado así por Manuel Marulanda. Es necesario resaltar, que durante los primeros 10 años tuvieron un carácter defensivo porque estaban subordinados al Partido Comunista y posteriormente tomaron un carácter ofensivo contra el ejército. (Pecaut, 2015).

Entonces se podría decir que, las zonas rurales se encontraban saturadas con la violencia ejercida por parte de las guerrillas, quienes tuvieron en cuenta al menos tres criterios para establecerse en estos lugares, los cuales eran: las tradiciones armadas y políticas de la zona, las posibilidades de incidencia y las zonas topográficas de difícil acceso (GMH, 2013). Igualmente,

su lucha armada tuvo una estrategia político militar y la acción urbana permitió fortalecer lo rural. Es por ello, que a finales de los sesenta y principio de los setenta el gobierno realizó ofertas de paz que fueron rechazadas por parte de los grupos armados.

Paralelamente, entre 1960 y 1970 la lucha armada no fue tan visible en la escena nacional gracias al Frente Nacional, puesto que habilitaron canales institucionales para minimizar el nacimiento de más movilizaciones sociales, en las cuales hubo mayor participación de la izquierda en la política con la Alianza Nacional Popular (ANAPO), la Unión Nacional de Oposición (UNO) y el Partido Comunista Colombiano (PCC). Así mismo, se creó la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) en 1968 con el fin de conseguir apoyo campesino hacia el gobierno de Lleras Restrepo con la Ley 1ª. de 1968, existiendo una gran crisis de legitimidad en el gobierno.

Por otra parte, en 1965 con el decreto 1920 la justicia militar tuvo permitido juzgar los actos de protesta que alteraran al orden público o también llamado conductas antisociales, por medio de la “... ‘autonomía represiva’ (1965-1977) ...orientando la institución militar, [con] medidas como los consejos verbales de guerra, la elaboración de listas de sospechosos o los allanamientos, [que] se volverían cada vez más frecuente” (Wills, 2015, p. 21), lo que generaba la vulneración de derechos humanos, muertes y en realidad no solucionaba conflictos, sino que por el contrario generó más violencia. Es por ello, que “Las presiones reivindicativas son tan fuertes que el gobierno muchas veces se ve obligado a hacer concesiones como en 1965, otorgando nuevos derechos sociales. Pero muy a menudo recurre a la represión” (Pecaut, 2015, p. 620). En otras palabras, el gobierno por su parte quería mantener una imagen de “negociador” con los movimientos, pero finalmente terminaba reprimiendo y rompiendo los acuerdos.

Para finalizar, este período pudo haber representado un cambio para Colombia por las nuevas figuras políticas que surgieron al igual que los nuevos sindicatos y movimientos sociales,

sin embargo, no fue posible, debido a que las posturas políticas diferentes a las conversadoras o liberales no estaban permitidas por parte del Estado, y la represión y veto se convirtió en una situación permanente.

Los caminos de la violencia

En el marco de la vulneración de los derechos humanos con la que se concluye en el anterior periodo, las protestas sociales tomaron auge por el inconformismo frente a todo lo que estaba sucediendo en el momento, es decir, el cierre del Frente Nacional trajo como consecuencia el crecimiento del narcotráfico y de los carteles en diferentes zonas del país, acompañado de actos terroristas; los grupos armados se fortalecieron y las disputas por el control de las tierras se intensificaron lo que conllevó a un masivo desplazamiento de los territorios rurales. En cuanto a lo político se vivió el mayor golpe hacia los partidos tradicionales y a los nuevos que surgieron con un carácter más democrático, por ejemplo, la Unión Patriótica.

Con el surgimiento de la Ley 48 de 1968 se promovió el uso de armas para defender los intereses propios, además de ser un apoyo para el Ejército o, en otras palabras, se convirtió en una autonomía clandestina (Molano, 2015), que se encontraba ligada al problema de la tierra, el cual seguía vigente pero esta vez se relacionaba con los cocaleros que colonizaban tierras y los grupos armados que estaban en algunas zonas, ya que no se podía trabajar la tierra ni tampoco permanecer en ella y estos factores para los habitantes de las regiones trajo como consecuencia el desplazamiento a las zonas urbanas a partir de los setenta.

Por otra parte, en 1974 se disolvió el Frente Nacional iniciando una nueva era con el mandato de Alfonso López Michelsen, en el cual hubo insatisfacción hacia su administración, porque el país sufrió una inflación y crisis económica (1974-1978), generando fuertes

movilizaciones sociales, protestas y el surgimiento de guerrillas tomó fuerza. Una de ellas fue el M-19, quienes también se autodenominaban “el justiciero del pueblo” o “el tribunal del pueblo”, los cuales fueron una milicia urbana que se conformaron gracias al fraude electoral del 19 de abril de 1970, aunque hicieron su aparición oficial en 1974 para hacer frente a las molestias hacía el mandato de López Michelsen.

El grupo mencionado realizó varias acciones que tuvieron fuerte impacto en la sociedad colombiana como lo fueron: el robo de armas del Cantón Norte (1979), la toma de la embajada de Republica Dominicana (1980) y el secuestro del embajador de Estados Unidos (1980), además se enfocaron en un sector específico de la población, el cual fue el sector popular y de escasos recursos. Todas estas acciones anteriormente enumeradas conllevaron a que la sociedad empatizara con ellos. Sin embargo, en 1985 llevaron a cabo la toma del Palacio de Justicia lo cual no terminó bien para ellos y redujo su popularidad, consecuencia de esto, años después se da su desmovilización, fomentando la reforma de la Constitución Política de Colombia en 1991, al igual que la participación política de sus integrantes.

Por otra parte, en el año 1977 las “Huelgas y movimientos urbanos (las huelgas cívicas que exigen una mejora de los servicios) se multiplican. Este malestar desemboca en el 14 de septiembre de 1977 en una huelga general apadrinada por todas las grandes centrales sindicales” (Pecaut, 2015, p. 625). Este paro es nombrado como “un pequeño 9 de abril” por la intensidad de sus hechos y los 50 asesinatos que ocurrieron, donde surge “...otra estructura armada denominada Autodefensa Obrera ADO-, la cual tomó retaliación por esas muertes asesinando al que era Ministro de Gobierno.” (P. J Giraldo, 2015, p. 423).

Ahora bien, en ese período, el Gobierno de Julio Cesar Turbay (1978-1982), se caracterizó por ser mayormente militar, por el exceso y la arbitrariedad de las fuerzas armadas, lo cual tuvo

como consecuencia la violación de DDHH, además de la falta de democracia y de participación. Es por ello que empezó la creación de entidades en favor de los derechos humanos y se reconoció a Colombia (en un panorama internacional), como un país que se encontraba en constante violación de los derechos humanos. En medio de esto, se creó el Estatuto de Seguridad hacia 1978 en donde se materializó la Doctrina de Seguridad Nacional que tenía como fin el adoctrinamiento militar, la política anticomunista, aumento de penas por delitos de secuestro, extorsión y ataques armados, entre otros. Se considera que

[El] Estatuto de Seguridad que otorgó amplias facultades a los militares para detener, investigar y juzgar civiles, lo que generó violaciones sistemáticas de Derechos Humanos y una fuerte persecución no solamente a los integrantes de la guerrilla, sino también a los movimientos sociales que luchaban de forma legítima por sus reivindicaciones. (GMH. 2013. p. 201)

Sin embargo, pese a la constante violación de los DDHH este mandato presidencial tuvo apoyo por parte de la población debido a que en primera medida se realizó una propaganda antiguerrilla y también se promovió la idea de seguridad, por medio de la militarización de las zonas, igualmente, los movimientos sociales disminuyeron sus acciones.

Por otra parte, en las zonas rurales comenzaron los cultivos ilícitos¹¹ de marihuana, la cual “... llegó al país como cultivo comercial de cáñamo y como «hierba prohibida», importada por técnicos mexicanos de las empresas bananeras (United Fruit Co.)” (Molano, 2015, p 586) y se reconoció en estos la potencialidad económica que tenían, dejando a un lado los cultivos de café, sobre todo en la Sierra Nevada de Santa Marta y La Guajira. Además se aumentó la producción de cultivos de coca por su calidad, lo cual llevó a que Colombia se considerara como uno de los

¹¹De acuerdo con el autor, “Los cultivos ilícitos se arraigaron en las zonas de colonización por dos razones: la quiebra permanente de los colonos y la débil y corrupta presencia del Estado” (Molano, 2015, p. 587)

mayores productores y exportadores de coca a nivel mundial, lo que hizo que Estados Unidos terminara siendo un aliado para combatir el narcotráfico, debido a que “... los monitores estadounidenses de la guerra interna acuñan el término “narco-guerrilla" mediante el cual justifican la intervención en el conflicto interno social y armado de Colombia, algo que viola profundamente los principios del derecho internacional de no intervención en asuntos internos de otros países.” (P. J Giraldo. 2015, p. 424). En ese sentido, el narcotráfico se convirtió en un referente social que permitía el acceso a condiciones de vida favorables por medio de la idea del dinero fácil y los narcotraficantes, un referente aceptado como modelo de vida a seguir. A raíz de la naturalización del narcotráfico como modo de vida y referente económico, los narcotraficantes se convirtieron en una clase emergente y comienzan a actuar en conjunto promoviendo la creación de carteles.

Los carteles comenzaron a surgir a principios de los años ochenta, tomando poderío en las zonas, aumentando la producción de coca y aparentemente favoreciendo la economía colombiana. De igual forma, fueron alimentando la cultura de la violencia a través de comportamientos como el sicariato, en el cual asesinaban a cualquiera que se opusiera o a civiles inocentes. A medida que este fue creciendo, aumentó la concentración de la propiedad en pocas manos (narcos), ganaderos y empresas agrícolas, originando dominios territoriales.

En ese sentido, su poder iba en aumento y comenzaron a generarse choques con los grupos armados guerrilleros, lo que conllevó a que se fomentara la creación de sus propios grupos para que los defendieran, como lo fue Muerte a Secuestradores (MAS)¹², caracterizado por ser un grupo autodefensa armado. Sin embargo, este no fue el único grupo que existió, ya que

¹² De acuerdo con la GMH (2013), “Esta organización fue creada por un amplio grupo de narcotraficantes a raíz del secuestro por parte de la guerrilla de M-19 de Martha Nieves Ochoa, hermana de Jorge Luis, Juan David y Fabio Ochoa, miembros notorios del Cartel de Medellín.” (p. 134)

En este contexto, las tensiones entre el Gobierno nacional y las Fuerzas Militares se avivaron, a la par que se multiplicaron los grupos de autodefensa y mutaron aceleradamente en grupos paramilitares, los cuales desencadenaron una brutal represión contra la población civil, mediante las masacres y los asesinatos selectivos. (GMH. 2013, p. 139).

Estos grupos paramilitares, se caracterizaron porque estaban financiados por el Ejército, tanto económicamente, en la logística, el armamento, el entrenamiento y también, de otras organizaciones como carteles y empresas privadas. Todo ello buscando proteger sus intereses a través de la vía armada y el narcotráfico se convirtió en un factor articulador entre los diversos grupos armados (guerrillas, paramilitares, políticos, entre otros), por lo que “Esta ola de terror debilitó al Estado por la apertura de dos frentes de guerra, uno en el conflicto armado y otro en el narcotráfico.” (GMH, 2013, p. 145). Así pues, comenzó la contienda por el control social y los terrenos entre los grupos armados por medio de masacres, despojo de tierras y la asociación entre paramilitares¹³ con gremios adinerados con el fin de defenderse entre sí por sus intereses, bajo el lema de “los enemigos de mis enemigos serán mis amigos” y así justificar la creación de ejércitos privados que contaban con el apoyo de brazo armado del Estado.

Hacia 1982, las guerrillas tenían diferentes formas de accionar y lograron expandirse en diferentes zonas del país. Originalmente, tuvieron una actitud defensiva y posteriormente, debido a la incidencia del Ejército tomaron un carácter ofensivo. Así mismo, inicialmente, cobraron tributos de guerra para posibilitar las vías para el narcotráfico, sin embargo, comenzaron a considerar este como un método de financiación y el grupo armado pionero en estas formas de

¹³Grupo que “...inicia un descomunal despojo de tierras mediante masacres y desplazamientos masivos de población, desde los años 80 hasta el presente, que causa alrededor de 6 millones de desplazados forzados y usurpa alrededor de 8 millones de hectáreas de tierra.” (P. J Giraldo, 2015, p. 424)

financiación fueron las FARC-EP, quienes además utilizaban otros mecanismos de acción para obtener terrenos y darse a conocer en diferentes territorios. Por otra parte, el Ejército Popular de Liberación se añade a la participación política con el Frente Democrático Revolucionario 1984 y Frente popular 1988, sin obtener grandes resultados, retomando nuevamente la vida armada. (GMH. 2013).

En cuanto a lo político se generó una guerra sucia, engendrada por la era del narcotráfico que azotó al país y por la hegemonía política constituida, mediante la muerte de los militantes de nuevos partidos políticos de izquierda y líderes sociales como lo era Luis Carlos Galán, asesinado en 1989, quien aspiraba a la presidencia por el Partido Liberal. Por otra parte, estaba el partido de la Unión Patriótica¹⁴, constituidos en el año de 1985 y quienes habían ganado en las elecciones de 1986 varias figuras representativas en diferentes zonas del país. La UP representó para muchos una esperanza de cambio y otra forma de hacer política a la que generalmente estaban acostumbrados, de ahí que, el asesinato sistemático de diferentes líderes de tal partido conllevó a una ruptura intergeneracional. Así mismo, el gobierno llevo a cabo en el año 1986 una oferta de paz hacia las FARC-EP, en donde una de las demandas más importantes para estos, fue el reconocimiento de la UP como partido político, finalmente la oferta no se llevó a cabo porque las FARC-EP lo rechazó.

En esta época de los ochenta, en el ámbito judicial, empezaron a existir estatutos de amnistía e indultos para delitos políticos, se instauró el Estatuto para la Defensa de la Democracia en 1988, el cual decía que eran los jueces de orden público quienes se hacían cargo de las masacres

¹⁴Quiénes en términos electores comenzaron a ganar mucha fuerza, pues “La Unión Patriótica (UP) y los sindicatos llegaron a controlar la mayoría de los Concejos y las Alcaldías municipales. La derecha se vio gravemente amenazada. La fuerza pública era incapaz de controlar los movimientos de protesta. El atropello a los derechos humanos se fue imponiendo como política para debilitar las demandas sindicales y cívicas. Cuando la UP triunfó en las elecciones de 1985, las organizaciones clandestinas de derecha dieron luz verde a la formación de grupos paramilitares.” (Molano, 2015, p. 590)

que se realizaron por grupos armados en las diferentes zonas y se promovió la Ley 30 de 1986, que estaba en contra la producción, comercialización y consumo de las drogas ilícitas.

Para concluir, este periodo estuvo caracterizado porque la agudización del conflicto armado, el cual se intensificó no solo en las zonas rurales, sino también las zonas urbanas fueron las más afectadas por parte de las dispuestas entre los grupos armados, ya sea por los ilegales, como los aliados del gobierno, trayendo como consecuencia miles de víctimas de la población civil.

Los autores del terror

Este periodo se caracterizó por ser uno de los más fuertes y violentos en la historia del conflicto armado, ya que hubo miles de secuestros, masacres, muertes y desplazamiento a manos de narcotraficantes, paramilitares y guerrilleros principalmente. Igualmente, los diferentes grupos armados lograron aumentar la participación de civiles por lo que hubo varios intentos de acuerdos de paz con las guerrillas y paralelamente a ello nacen las Convivir. Por otra parte, durante el gobierno de Gaviria se vivió un hecho histórico en el ámbito político como lo fue la reforma de la constitución política en 1991 que sigue vigente hasta nuestros días. Posteriormente, nació el Plan Colombia, con el que se intensificó la lucha antidroga y la persecución a los grupos armados insurgentes. También en el mandato presidencial de Álvaro Uribe Vélez se reconoció socialmente la parapolítica.

Durante el gobierno de César Gaviria (1990-1994), se logró la desmovilización del M-19, el EPL y de otros grupos guerrilleros gracias a estos acuerdos de paz y a la Séptima Papeleta como mecanismos de presión, protesta que se convocó por actores sociales y estudiantes (a raíz de esto se fortalece el movimiento estudiantil) para gestar la Asamblea Nacional Constituyente en la que

con la participación de los actores anteriormente mencionados, se logró la reforma de la Constitución Política de Colombia en 1991. No obstante, las reformas sociales se quedaron cortas ante las reformas políticas que estaban surgiendo y se generó un incremento del gasto público y militar, en pro de mitigar las guerrillas, para el apoyo de los grupos paramilitares. Entre las reformas políticas, se creó la Fiscalía General de la Nación, la izquierda logró mayor incidencia política, los mecanismos democráticos promovieron el empoderamiento ciudadano y las guerrillas se separaron más de lo político; al igual que las políticas de sometimiento tomaron auge para luchar contra el narco-terrorismo y se promovió la extradición hacia Estados Unidos apoyando la lucha anti-drogas y siendo beneficioso para las élites. Sin embargo, más adelante con el Decreto 2147 y 3330 de 1990 se permitió la rebaja de penas a la mitad del tiempo y la no extradición como mecanismo para desmantelar a narcotraficantes con el fin de que se entregaran y confesaran sus delitos. (Pecaut, 2015)

Ahora bien, Pablo Escobar con el cartel de Medellín, Los Hermanos Orjuela con el cartel de Cali, los carteles del Norte del Valle y otros narcotraficantes, marcaron una ola de terrorismo en las ciudades de todo el país, con atentados (bombas), asesinatos de líderes políticos y famosos de otros ámbitos sociales y culturales. Los carteles comenzaron a debilitarse gracias a la persecución y muerte de varios de sus jefes, logrando así que estos se desmantelaran entre 1994 y 1995¹⁵. Paralelamente a la caída de los carteles y con Ernesto Samper en la presidencia su gobierno tuvo una crisis de legitimidad porque su campaña electoral fue financiada mayormente por dineros

¹⁵Quiénes para algunos “La entrega de Pablo Escobar auspiciaba un final no convulsionado del proceso. Pero su fuga de la cárcel La Catedral el 21 de julio de 1992, y la consiguiente persecución implacable por parte del Estado y Los Pepes, pusieron en escena nuevamente los atentados terroristas, hasta que llegó el punto final del narcoterrorismo con la caída de Escobar, el 2 de diciembre de 1993. El desmantelamiento del Cartel de Medellín fue sucedido por el desvertebramiento del Cartel de Cali, entre 1994 y 1995, lo que dio fin a la era de las grandes organizaciones del negocio del narcotráfico en Colombia.” (GMH. 2013, p. 155)

de narcotráfico y con ello la presión de Estados Unidos hacia Colombia aumentó por la lucha antidroga, exigiendo extradiciones y endurecimiento de penas.

Así pues, "La Ley de Reforma Agraria y Desarrollo Rural creó el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural (Ley 160 de 1994) encargado de coordinar y planificar la redistribución de la tierra y el desarrollo de la economía campesina." (GMH, 2013, p. 152) y consistió en la entrega de subsidios del 70% para financiar las tierras, siendo los beneficiarios desmovilizados y desplazados, pero fue un fracaso pues muchos se endeudaron y tuvieron que vender sus tierras, por lo que todo fue desproporcional, y causó el aumento del desplazamiento, se podría decir que se convirtió en un mercado de tierras y se dio cuando el narcotráfico se expandió¹⁶ haciendo que el café quedara nuevamente relegado por los que compraban estas tierras quienes eran mafiosos. Así mismo, el Estado comenzó el mayor abandono en las zonas rurales, y el reconocimiento de los derechos indígenas, fue un elemento desfavorable para ellos porque las guerrillas los veían como un buen punto para establecerse.

En ese mismo orden de ideas, en este año también se crea el esquema legal de las Convivir, en la administración de Gaviria, definidas como "los 'servicios especiales de vigilancia y seguridad privada' (...) estos servicios buscaban frenar el aumento del paramilitarismo con la oferta de una alternativa legal y vigilada por el Estado" (GMH, 2013, p. 241) y se hicieron vigentes en el esquema legal del Decreto 356 de 1994 quienes tenían como labor defender "a sangre y fuego" a quienes estaban a favor de las acciones de las élites y sus representantes legales eran los jefes paramilitares de la asociación. De la misma forma, el grupo armado mutó a organizaciones

¹⁶El efecto que trajo consigo fue negativo ya que, "Esto provocó una profunda transformación del mundo rural, en la medida en que le abrió las puertas a la expansión y consolidación del narcotráfico. Por un lado, estas transformaciones favorecieron un acelerado proceso de ganaderización, impulsado por la compra masiva de tierras por parte de los narcotraficantes. Con ello se agravó el problema de la concentración de la tierra en el país rural, y a ello se sumó la sobreutilización de áreas de vocación agrícola para la ganadería." (GMH. 2013, p. 152)

paramilitares, al principio en 1995 tenían un carácter regional y se conocieron como Autodefensas Campesinas de Córdoba y Urabá (ACCU), posteriormente en 1997 tomaron un alcance nacional con el nombre de Autodefensas Unidas de Colombia¹⁷ (AUC), aspirando a ser una fuerza política.

Si bien, los años ochenta fue la época de las guerrillas porque muchas personas se unieron a ellos, los noventa fue la de los paramilitares y su avance fue rápido, conquistando territorios¹⁸ que eran de guerrillas y gozaban de impunidad pese que eran más violentos que los demás actores armados. De la misma forma,

Los paramilitares se lanzaron a cooptar la representación política local y regional. Buscaban en realidad intervenir el Estado central para asumir las riendas del poder nacional, o como lo consignaron en el Pacto de Ralito con congresistas y funcionarios públicos: “Refundar la patria”. El Pacto de Ralito —entregado por Salvatore Mancuso en su primera versión ante los fiscales de Justicia y Paz—140 demostró la alianza entre las estructuras paramilitares con amplios sectores militares, económicos, políticos y sociales de todo el país. Su objetivo era la formulación de un nuevo contrato social basado en la defensa de la propiedad privada y la preservación del control territorial, así como la estrategia para posicionarse como el tercer actor de la guerra y forzar una “negociación política con el Gobierno (GMH. 2013, p. 160).

¹⁷ Quiénes se autodenominaron “un Movimiento Político-Militar de carácter antsubversivo en ejercicio del derecho a la legítima defensa”. En esta reconfiguración fue fundamental la estrategia mediática desplegada por Carlos Castaño, que posicionó el discurso contrainsurgente en amplios sectores de la opinión pública hastiados de las guerrillas.” (GMH. 2013, p. 160)

¹⁸En especial, en las zonas rurales, “Las disputas territoriales entre guerrillas y paramilitares no obedecen únicamente a factores políticos o a la adopción de planes estratégicos de guerra. El contexto económico resultó crucial no solo por las oportunidades generadas, sino también por las profundas transformaciones que sobre él ocasionó una guerra en la que el territorio se convirtió en el eje de disputa. Los efectos de la apertura económica y el desmonte de la institucionalidad pública implicaron un abandono estatal del país rural, que no hizo otra cosa que dejar el territorio despejado para atizar la feroz confrontación por su control entre los actores armados, quienes ahora definirían la configuración económica de esos territorios.” (GMH. 2013, p. 177)

Se podría decir, que el país estuvo en una fuerte división, por ejemplo, los paramilitares se localizaron en la zona norte y las guerrillas se focalizaron en el sur del país.

Por su parte, la sociedad colombiana rechazaba las actuaciones de la guerrilla, especialmente a las FARC-EP por la ola de secuestros¹⁹ que llevaron a cabo y cientos de ellos comenzaron a desmovilizarse, es preciso señalar que los medios de comunicación eran cómplices al igual que el Estado colombiano quienes callaban ante los crímenes que cometieron los paramilitares y a su vez, los legitimaban. También el ELN hacía golpes militares, secuestros, asaltos, extorsiones y sabotajes a las vías, a la energía, a los oleoductos y por ello las guerrillas comenzaron a ser una amenaza al orden público y se generaron constantes confrontaciones por el mercado de droga entre los actores armados.

Es importante destacar las acciones violentas que marcaron esta época, perpetradas por parte de los grupos armados²⁰. Una de las primeras que marcó el rumbo de la vida política en Colombia es el inicio del exterminio de la Unión Patriótica entre finales de 1980 e inicios 1990 que estuvo a cargo de los Hermanos Castaño y de “Los grupos paramilitares, secundados por miembros de las fuerzas del orden y por políticos de todos los niveles, [quiénes] emprenden el exterminio sistemático de los cuadros y militantes de la UP” (Pecaut, 2015, p. 632), así mismo, los paramilitares ejecutaron otras masacres como la Masacre de Segovia (1988), la Masacre de Mapiripan (1997), la Masacrare de Pichilín en Sucre (1997), la Masacre del Tigre (1999), la Masacre el Salado (2000) y la Masacre de Bahía Portete (2004), entre otras. Este grupo armado se

¹⁹ De hecho “Ninguna otra práctica contribuye tanto al rechazo de la guerrilla, hasta el punto de que logra incluso ocultar el horror de los innumerables crímenes perpetrados en ese mismo momento por los narcos paramilitares, que incluso son aprobados silenciosamente” (Pecaut, 2015, p. 636)

²⁰ “De estas cifras se puede concluir claramente que los grupos paramilitares cargan, y de lejos, con la mayor responsabilidad en las masacres y los asesinatos selectivos. Y lo mismo ocurre en el caso de las desapariciones forzadas. En contrapartida, la parte de las guerrillas es muy superior en lo que tiene que ver con los secuestros, los ataques contra las poblaciones y las infraestructuras, la siembra de minas” (Pecaut, 2015, p. 642)

caracterizó especialmente por realizar sangrientas, violentas y siniestras masacres, algunas de ellas con apoyo de militares quienes hicieron caso omiso a las acciones paramilitares y también perpetrados por los dos como la Masacre de Rochela (1989). Por otra parte, las guerrillas también realizaron acciones como estas, entre las cuales se encuentra la Masacre de Machuca (1998) por el ELN, la Masacre de Bojayá (2002) conocida por ser una de las peores de la historia de Colombia por FARC-EP, entre otras; sin embargo, las guerrillas eran conocidas por realizar secuestros hacía las élites del país y otras modalidades de violencia.

A raíz de todas estas modalidades de violencia la población civil fue la más afectada, porque

El desplazamiento forzado escaló hasta llevar a Colombia a ser el segundo país en el mundo, después de Sudán, con mayor éxodo de personas. Los repertorios de violencia de los actores armados registraron su mayor grado de expansión en la historia del conflicto armado colombiano. (GMH. 2013, p. 156).

En tal sentido, es necesario resaltar que el desplazamiento forzado es solo una de las consecuencias de las acciones violentas realizadas por actores armados, también se encuentran los daños emocionales, morales, socioculturales, a la democracia y que afectan a su vez de formas distintas a nivel individual, de género y según las edades.

En 1998 el Plan Colombia recibió más apoyo por el gobierno norteamericano²¹ para fortalecer al Ejército y se intensificó la política de fumigaciones contra los cultivos ilícitos instaurada en 1986, lo que para las FARC-EP fue una declaración de guerra. A su vez,

²¹“De hecho, el verdadero cambio tiene que ver con las Fuerzas Armadas: la adopción por parte de Estados Unidos del Plan Colombia va a la par con una ayuda financiera -sobrepasada sólo por la ayuda otorgada a Israel y Egipto- y

El Plan Colombia y el Tratado de Extradición se convirtieron en las llaves con que EE. UU. subordinó a sus intereses el orden público y el modelo de desarrollo. El resultado ha sido debilitamiento del Estado, postración de la justicia, y escalamiento bélico. (Molano, 2015, p. 594-595)

Estados Unidos ha sido un actor que ha participado en gran parte de lo que lleva la historia del conflicto armado interno, brindando las condiciones y siendo lo que pareciera ser un apoyo en medio de estas disputas de poderes.

En aras de disminuir el conflicto interno, durante el periodo presidencial de Andrés Pastrana, entre 1998 al 2002, se iniciaron diálogos con las FARC-EP y no hubo grandes avances porque los acuerdos para la negociación no se cumplían y por ello el conflicto fue más intenso. De este intento de acuerdo se logró la liberación de 70 miembros de la fuerza pública y se intentó recuperar las zonas a través de la fuerza militar.

El proceso de los diálogos se inició oficialmente el 9 de enero de 1999, con la ausencia de Manuel Marulanda Vélez (cuyo nombre real era Pedro Antonio Marín), máximo comandante de las FARC. La guerrilla justificó el desplante, alegando que había un supuesto plan para atentar contra la vida del jefe guerrillero. Pero el mismo Marulanda afirmaba que el nuevo proceso de paz tenía como objetivo cubrir el déficit político generado por más de siete años de guerra, después del marginamiento de la Asamblea Nacional Constituyente en 1991: “En este momento lo que hay que tener claro es que se

por el crecimiento del presupuesto de defensa colombiano. En principio destinada únicamente a la lucha contra el narcotráfico, la ayuda norteamericana es rápidamente puesta al servicio del combate contra las guerrillas. Las Fuerzas Armadas se ven dotadas en poco tiempo de medios aéreos y de una capacidad de movilidad nueva.” (Pecaut, 2015, p. 636)

abrió un frente político para buscar soluciones a la crisis social”. Para las FARC, tres temas eran centrales para avanzar en la mesa de negociaciones: el canje de secuestrados de las Fuerzas Armadas por presos políticos, la lucha de todo el establecimiento contra el paramilitarismo y el mantenimiento de la zona de despeje a toda costa. (GMH. 2013, p. 166)

Inclusive, estos diálogos tuvieron un sabotaje constante por parte de los paramilitares y se dan por terminados totalmente con el secuestro de tres norteamericanos por parte de las FARC-EP y, en consecuencia, Estados Unidos cambió su actitud con Colombia.

Con el inicio de la nueva década del 2000 el conflicto armado continuó expandiéndose en medio de una crisis económica profunda por el desplome del PIB y el aumento de créditos. En el 2002 Uribe comenzó su mandato presidencial, quien previamente fue gobernador de Antioquia (1995-1997) donde inicialmente se focalizaron las Convivir, además “El fracaso de las negociaciones entre las FARC y el Gobierno de Andrés Pastrana y el consiguiente clima adverso contra la solución negociada del conflicto produjeron el triunfo electoral de Álvaro Uribe en el año 2002.” (GMH. 2013, p. 17). Así mismo, en este mandato la parapolítica se pone en evidencia, la cual

(...) puede ser entendida como el fenómeno sistemático de alianzas entre políticos, grupos armados ilegales y narcotraficantes más vergonzoso y de mayores proporciones en toda la historia del país. Se trata de un fenómeno que ha desbordado ampliamente las capacidades del sistema judicial, pues, aunque se ha puesto en marcha un número considerable de procesos, los indicios de alianzas entre paramilitares y políticos son tan abundantes que las

indagaciones emprendidas por la justicia constituyen apenas una pequeña porción del fenómeno. (GMH, 2013, p. 249).

Aunque hacía 1997 se conocieron los primeros casos, para el 2003 tuvo mayor relevancia porque varios políticos del momento estuvieron involucrados en este escándalo

En lo que se refiere a las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), Álvaro Uribe Vélez buscó mitigarlas con la ley 782 de 2002, por medio de la cual autorizó los diálogos de paz con el grupo armado a pesar de no tener un carácter político porque los diálogos de paz se realizan con los grupos armados de carácter político como FARC-EP o ELN pese a que él los desconociera como tal. Los diálogos con la AUC comenzaron oficialmente en el 2003 y,

La estrategia de defensa y seguridad democrática implementada por Álvaro Uribe durante sus dos periodos presidenciales (2002-2010) se concretaba en acciones jurídicas, políticas y de opinión para desatar una ofensiva militar, política y judicial contra los denominados factores de violencia, que eran presentados como obstáculos que impedían el crecimiento económico y social del país. (GMH. 2013, p. 179)

En el 2005, se retomó y modificó el Plan Colombia, tomando el nombre de Plan Patriota y Plan Consolidación, el cual mantenía las bases del Plan Colombia, pero en su transformación fue más intenso y radical ante los que representaban oposición a lo establecido.

Finalmente, a través de este periodo hubo una serie de diálogos de paz fracasados y se aumentó el abandono por parte del Estado en la zona rural y con ello en el ámbito político y legal

se crearon leyes que facultaron la violencia como brazo del mismo. Igualmente, el narcotráfico invadió todas las escalas del país desde los estratos bajos hasta las élites, en especial el escenario político del país.

Lo que parecía un nuevo comienzo

El expresidente Álvaro Uribe Vélez, fue un actor importante en el desarrollo de este último periodo que aún no termina, desde su reelección en el 2006 y promotor en las elecciones de los siguientes presidentes, como lo son: Juan Manuel Santos e Iván Duque, este último tendría como labor el cumplimiento del acuerdo de paz, firmado en el 2016 en el mandato presidencial de Santos. Así mismo, en el periodo de reelección se realizó la “desmovilización” con los grupos paramilitares AUC de los cuales, surgió un nuevo grupo armado denominado BACRIM. Por su parte, los casos de falsos positivos comenzaron a salir a la luz pública y la implicación del Ejército en su realización, al igual que la parapolítica. Por último, aparecieron nuevas acciones legales donde se reconoce a las víctimas por parte del conflicto armado y con ello se puso en evidencia las consecuencias del mismo en diferentes aspectos.

Ahora bien, la desmovilización de las AUC comienza en el 2004, en la cual hubo varias dificultades internas entre el presidente del momento y los jefes paramilitares porque,

Los paramilitares insistían en que el marco legal era insuficiente para garantizar la seguridad jurídica del proceso y no estaban dispuestos a asumir los costos políticos de la verdad sobre el origen, desarrollo y expansión de fenómeno paramilitar. Tampoco aceptaban devolver los bienes y fortunas acumulados ilegalmente por medio del terror y la violencia. (GMH. 2013, p. 184)

Es preciso señalar que, aunque muchos de los paramilitares no estaban de acuerdo con esta firma, los jefes hicieron caso omiso a ellos y decidieron realizarla por lo que trajo una ruptura dentro del grupo armado y con ello el resurgimiento de nuevos grupos paramilitares, siendo la tercera generación con el mismo carácter, denominados BACRIM (bandas criminales) (GMH, 2013), quienes se focalizaron en las ciudades y obtuvieron apoyo no solo de los militares, sino de los policías, sus actividades son de carácter delictivo, realizan asesinatos, lavado de dinero, sicarito, entre otras modalidades. Incluso, se consideró que la desmovilización no fue un instrumento de la verdad porque estuvo lleno de impunidad y no hubo reparación ni justicia hacia las víctimas, además la extradición fue un instrumento para ocultar la verdad de sus acciones, “ello se debe a que en distintos periodos se ha reconocido o no el carácter legal o ilegal de estos grupos, así como su naturaleza legítima o ilegítima” (GMH, 2013. P. 240) por lo que su judicialización resultaba aún más compleja.

Hacia el 2008 las ejecuciones extrajudiciales o más conocidos falsos positivos se visibilizaron, aunque su origen se data cerca de 1978 y consistía en el asesinato de civiles inocentes, generalmente de bajos recursos y presentados como supuestos guerrilleros muertos en combate, cabe resaltar que cuando esto sucedió el Ministro de Defensa era Juan Manuel Santos (años después presidente de Colombia) y,

El entonces presidente Álvaro Uribe insistió en que, a pesar de la masividad de las ejecuciones extrajudiciales, se trataba de casos aislados que no podían ser entendidos como una política de las Fuerzas Armadas. Por su parte, las organizaciones de Derechos Humanos se empeñaron en demostrar que las ejecuciones extrajudiciales podrían ser el

resultado de una política sistemática y generalizada del Ejército, que se habría originado en una directiva interna de incentivos y premios dados a los militares por bajas en combate. (GMH. 2013, p. 234)

Entre los casos más conocidos se encontraban los jóvenes asesinados de la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha, quienes fueron engañados por medio de una promesa de trabajo y posteriormente llevados a zonas rurales y asesinados a manos de militares. A raíz de ello, las madres de los jóvenes se conocieron bajo diferentes circunstancias, algunas en el reconocimiento de los cuerpos, otras cuando denunciaron, etc. y se conformó el movimiento de las Madres de Falsos Positivos de Soacha.

Con respecto a los paramilitares, estos buscaban desde el principio la incidencia en la política, tanto así que a varios senadores²² se les encontró nexos con ellos e incluso se desconocen la cantidad exacta de implicados creando relaciones bidireccionales, así pues, la desmovilización de los mismos fue un elemento para encubrir la parapolítica y también, con Uribe en el poder gozaron de beneficios a pesar de ser delincuentes políticos, lo que para algunos significaba que las relaciones con Estado Unidos se afectaran, específicamente el TLC.

En lo que se refiere a Álvaro Uribe Vélez, tuvo un mandato presidencial controversial y para su segundo mandato en el 2006 hasta el 2010,

(...) los logros de sus políticas de Defensa y Seguridad Democrática llevaron a su reelección en el 2006. Su propuesta de la recuperación militar del territorio combinaba la

²² Lo cual se evidenció en “La representación política que lograron adquirir no solamente fue numerosa, sino que alcanzó los más altos niveles del poder nacional: siete de los diez presidentes del Senado entre el 2002 y el 2012 han sido o están siendo procesados por la Corte Suprema de Justicia por presuntos nexos con paramilitares. Los parapolíticos fueron además piezas fundamentales de la coalición de Gobierno: ocho de cada diez de los investigados por parapolítica que ocuparon una curul en el Congreso entre 2002 y 2010 pertenecían a los partidos de la coalición uribista” (GMH, 2013, p. 252)

profundización de la guerra contra las guerrillas —a las cuales negaba cualquier carácter político e ideológico— con la desmovilización de los paramilitares por medio de unas polémicas negociaciones, cuyos resultados han sido inciertos y desiguales en el territorio nacional. (GMH. 2013. P. 178).

Uribe decía que el conflicto no existía, que era solo la amenaza terrorista de las guerrillas, sin embargo, en este mandato fue donde más se profundizó el conflicto, por lo que hubo una serie de ataques y operaciones militares contra las FARC-EP, como el asesinato a Raúl Reyes, comandante de las FARC-EP (2008), Operación Jaque (2008), Operación Camaleón (2010), entre otros ataques. De igual forma, en el 2008 se realizó una movilización convocada por el presidente contra las FARC-EP y no se volvieron a realizar acuerdos humanitarios que habían comenzado en el mandato de Pastrana, además comenzó el resurgimiento de asesinatos de líderes sociales y a políticos de izquierda. En lo que se refiere a la economía, hubo mayor inversión en el área internacional, aumentando más la exportación en bajos costos, lo que finalmente agravó el problema de las tierras.

Por otra parte, las FARC-EP querían sembrar terror en el casco urbano demostrando que el poder estaba en constante disputa con los demás grupos, es decir, militares y paramilitares que se relacionaban entre sí, pero las acciones violentas y las zonas de focalización eran diferentes. Las FARC-EP continuaron en el sur del país usando cultivos de coca, motivo por el cual perdieron legitimidad política. Por otro lado, los golpes militares tuvieron como fin desplazarlos, sin embargo, ellos tenían la característica de reacomodarse y reactivarse rápidamente, además aumentó el rechazo internacional; estos factores fueron determinantes porque comenzaron a

generarse dificultades para ellos y a perder miembros, por lo que se fortaleció el reclutamiento forzado a menores, además de contemplar la opción de expandirse en otros países.²³.

En consecuencia, de que el conflicto armado se profundizó, el poder judicial y legislativo generó un sistema de justicia y paz o justicia transicional, que tenía como ejes la verdad, la justicia y la reparación, el cual es producto de la negociación incompleta en el mandato de Uribe con grupos autodefensas, también de la discusión parlamentaria para la desmovilización y la judicialización de grupos armados, no obstante, no hay una verdadera participación de las víctimas y reconocimiento hacia las mismas (GMH. 2013). En el 2011 se crea la Ley 1448 de Víctimas y Restitución de Tierras que tenía como fin reparar a las víctimas en términos judiciales y económicos.

En el 2010, Juan Manuel Santos llegó a la presidencia con ayuda de Uribe y posteriormente rompen lazos políticos. Asimismo, en este periodo comenzó una gran ola de asesinatos masivos hacia líderes sociales que permanece hasta nuestros días. En el 2012, iniciaron oficialmente los Diálogos de Paz entre FARC-EP y el Gobierno en la Habana; Cuba, respaldados por Noruega. Los diálogos fueron controversiales al interior de las FARC-EP y varios bloques no estaban dispuestos a desmovilizarse, el nuevo partido “Centro Democrático” liderado por el expresidente Álvaro Uribe realizó una oposición constante a la firma de estos acuerdos, a su vez estos fueron bastantes cortos en comparación con los diálogos de paz de otros países.

Es relevante mencionar que, pese a que se difundió el borrador de los acuerdos de paz por diferentes medios, esto no fue suficiente porque era extenso, lleno de tecnicismos y carecía de

²³ Debido a que, “En su afán por asestar el golpe definitivo a las FARC, la ofensiva del Estado no sólo replegó a las FARC a sus zonas de retaguardia, sino que las replegó hacia las fronteras nacionales, situación que puso de manifiesto la amenaza real de una propagación continental del conflicto armado hacia los países vecinos, dada la férrea posición del presidente Uribe de perseguir a los miembros del Secretariado de las FARC más allá de las fronteras nacionales.” (GMH. 2013, p. 180)

herramientas que permitieran su comprensión para la sociedad civil, conllevando a que no se leyera y aumentara la desinformación, no solo hacia al acuerdo sino a la historia del conflicto armado.

Además, en el 2016 se llevó a cabo el Plebiscito por la Paz, el cual es un mecanismo de participación ciudadana, para rectificar la firma del acuerdo, el cual obtuvo una respuesta negativa por parte de la ciudadanía por un corto margen entre el “SÍ” y el “NO”, ya que tuvo una campaña de desprestigio por parte del partido político anteriormente mencionado, sin embargo la mesa de dialogo tuvo en cuenta los aportes de los partidos opositores, finalmente, la firma oficial se realizó en septiembre del mismo año.

En el marco de los diálogos de paz, nace una política de la memoria, es decir, comenzaron a fundarse diferentes instituciones en aras de garantizar el esclarecimiento de la verdad, la reconciliación, el reconocimiento de las víctimas y su reparación. Entre ellas, se creó el Centro Nacional de Memoria Histórica con la finalidad de mantener la memoria del conflicto armado que ha marcado la historia del país y reivindicar a las víctimas en términos sociales, no obstante, en el 2019 se nombra a Rubén Darío Acevedo Carmona (crítico de los acuerdos de paz y opositor a la existencia del conflicto armado), quien realizó fuertes declaraciones expresando que en Colombia no existía conflicto armado y negando este como una verdad, desconociendo así a las víctimas; es por ello que muchas de las organizaciones afiliadas al Centro Nacional pidieron eliminar sus archivos del mismo; además no realizó la renovación de la membresía en la Coalición Internacional de Sitios de Conciencia y para renovarla, la Coalición solicitó que se retractara de las declaraciones o renunciara a la dirección de este. En el 2012 se creó el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.

En ese mismo año, se presentó el proyecto de ley legislativo que tuvo como fin ampliar el fuero militar, que consistía en que el juzgamiento penal de la fuerza pública la llevaran entre ellos,

es decir, tenían la posibilidad de elegir ser juzgados por la justicia militar u ordinaria. Igualmente, se constituyó el Marco Jurídico para la Paz.

Por un lado, el Marco para la Paz reconoció expresamente los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia y la reparación, y estableció que estos deberán garantizarse “en la mayor medida posible”. También dispuso la creación de una Comisión de la Verdad, e indicó que “en cualquier caso se aplicarán mecanismos de carácter extrajudicial para el esclarecimiento de la verdad y la reparación de las víctimas”. Adicionalmente, el Marco para la Paz fijó un límite infranqueable respecto al deber del Estado de investigar y sancionar las graves violaciones a los Derechos Humanos: no se podrán dejar de investigar y sancionar los máximos responsables de los crímenes de lesa humanidad. (GMH, 2013, p. 256).

En el marco de los acuerdos, se realiza la entrega de armas y los excombatientes comenzaron a habitar las “Zonas Generales Transitorias Veredales de Normalización”. Así mismo, uno de los puntos del Acuerdo era la participación política que se hizo tangible en el 2017 sin embargo, tuvieron dificultades para su conformación como partido político, que siguió manteniendo las siglas, pero cambiando su nombre a “Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común”, en las elecciones del 2018 lograron ganar varios puestos políticos en diferentes zonas del país y en diferentes cargos. En este mismo año, fueron las elecciones presidenciales, ganando Iván Duque, candidato político por el “Centro Democrático” e impulsado por Álvaro Uribe (opositores a la firma) y con ello, el incumplimiento de los Acuerdos de paz y el asesinato sistemático a excombatientes y sus familias, por lo cual, en el 2019, junto con las disidencias, FARC-EP (como

guerrilla, ahora enunciada como La nueva Marquetalia) anunció que retomaban armas, liderados por Jesús Santrich e Iván Márquez.

En lo que compete a las víctimas, estas han sido consideradas como los actores pasivos y permanentes del conflicto armado y se hace por fin el reconocimiento a ellas con la Ley 1448 del 2011, en la que se hacía tangible en un aspecto legal el daño y sufrimiento causado por el conflicto armado. Sin embargo, su existencia no garantiza la reparación y esclarecimiento de la verdad. Las consecuencias del conflicto armado se evidencian en varios aspectos, es decir,

Los impactos son complejos, de diverso orden, magnitud y naturaleza. Esto debido a que en su configuración inciden varios aspectos, entre los que se pueden contar: las características de los eventos violentos sufridos (el grado de sevicia, la intencionalidad del grupo victimario, el carácter intempestivo de los hechos, el lugar de ocurrencia, etcétera.); el tipo de victimario, las modalidades de violencia, las particularidades y los perfiles de las víctimas (es decir, si vivieron los hechos directa o indirectamente); su edad, género, pertenencia étnica, condición de discapacidad, experiencia organizativa, adscripciones políticas y religiosas); el tipo de apoyo recibido (familiar, comunitario e institucional, durante y después de que ocurrieron los hechos); las respuestas sociales frente a los hechos y a las víctimas (manifestaciones de solidaridad o rechazo); y las acciones u omisiones del Estado, en especial de las Fuerzas Militares y de Policía y de la justicia, pues son los organismos encargados de brindar protección a la población. (GMH, 2015, p. 259)

En ese sentido, los daños de las diferentes modalidades de violencia (masacres, desapariciones forzadas, desplazamientos forzados, torturas, entre otros) son incalculables a nivel

emocional y moral, trayendo consecuencias en las víctimas en la forma de relacionarse y sus modos de vida. Además, estos impactos también traen consecuencias según el género, por ejemplo, las mujeres en medio del conflicto suelen ser violentadas sexualmente por los miembros de los diversos grupos armados, lo que conlleva a que las relaciones que establezcan con su cuerpo se transformen, además de ser rechazadas socialmente o en algunos casos a llevar embarazos y maternidades forzadas. Los hombres, por su parte tienen confrontaciones en su masculinidad al no considerarse lo suficientemente valientes para defender a sus familias de la violencia y, las personas pertenecientes a la comunidad LGBTQ+ solían ser avergonzados públicamente por los grupos armados quienes realizaban limpiezas sociales, donde anunciaban la muerte de ellos o eran amenazados para que se fueran del lugar.

Así mismo, las comunidades se vieron afectadas porque algunos pueblos eran destruidos debido al conflicto, borrando con ello las historias de los mismos y generando pérdidas culturales y en el tejido social. Adicionalmente diferentes escenarios eran profanados como las escuelas (el cual era un escenario de disputa de los diferentes actores armados), iglesias y algunos lugares como canchas, parques, casas, etc., que tomaban significados diferentes pues en ellos se veían morir a personas de las comunidades por diferentes acciones entre ellas minas antipersona, masacres, explosiones, entre otras. En el caso de los indígenas y los afrocolombianos²⁴, estos han tenido muchas afectaciones, empezando por los territorios considerados sagrados y siendo la tierra no solo un lugar para habitar, sino que hace parte de su espiritualidad; también, en varias ocasiones los líderes de la comunidad eran asesinados lo cual afecta la cultura y desarrollo de la comunidad. Adicionalmente, es importante reconocer que existen poblaciones que tuvieron resistencia

²⁴ En especial “Para las comunidades campesinas, negras e indígenas, los daños ambientales implican la ruptura de equilibrios que son importantes en las prácticas productivas y cruciales para su propia existencia comunitaria.” (GMH. 2013, p. 278)

colectiva como lo fue la población Nasa del Cauca donde habían sistemas de guardia indígena que sirvieron para protegerse de los grupos armados (Pecaut, 2015). Por otra parte, los niños, las niñas y los adolescentes se veían afectados porque en algunas ocasiones veían morir a sus padres o madres y debían asumir nuevos roles.

Otros de los impactos, tienen un carácter político porque los líderes sociales de estos territorios eran asesinados, además de que en algunas ocasiones las élites políticas apoyaban a los grupos armados que agredían a la población civil porque no estaban de acuerdo con las acciones que ellos lideraban, por lo que la participación ciudadana se disminuía y eran silenciados por medio de atentados, criminalizados y desterrados de sus territorios. En lo que compete a la justicia, las víctimas de los diferentes territorios han tenido que hacerse cargo de su dolor y sufrir la impunidad de sus victimarios, además de no recibir ningún tipo de reparación por parte del Estado.

En cuanto a las modalidades de violencia, una de las más utilizadas es el desplazamiento forzado, siendo el segundo país a nivel mundial en tener mayor número de desplazados, obligando a las personas a comenzar nuevamente sus vidas con oportunidades limitadas haciendo que encontrar un empleo sea más complejo porque muchas de ellas están en condiciones de analfabetismo o simplemente sin estudios profesionales o técnicos, restringiendo la posibilidad de obtener mejor calidad de vida y a su vez, afectando la forma en la que se relacionan, abandonando sus lugares de origen y dejando sus casas, sinónimo de progreso para muchos.

Para finalizar, aunque el conflicto armado no ha terminado porque existen varios grupos armados activos, se consideraba la firma con una de las guerrillas más antiguas del mundo como un gran avance,

A pesar del gran dinamismo del conflicto armado, hay aspectos recurrentes. Estos configuran las continuidades de la guerra y aparecen de manera reiterada en los

diagnósticos que la explican. Entre otros, se cuentan la concentración de la tierra que impide resolver el problema agrario; la presencia desigual del Estado en las periferias del país, aunado a una integración territorial precaria y un creciente abandono del país rural; la prevalencia de una economía extractiva que no solo desconoce los derechos de sus legítimos e históricos propietarios, sino que depreda, arrasa y acumula sin generar un desarrollo social sostenible. (GMH. 2013, p 192)

En otras palabras, el conflicto se ha perpetuado por tantos años, no solo porque las desigualdades que existen van en aumento, sino también por la falta de garantías en la democracia, el incumplimiento de derechos y la impunidad hacia los victimarios, generando injusticias hacia las víctimas y no reparaciones a las mismas. Adicionalmente, en este recorrido histórico realizado, se logró visibilizar como la democracia representativa se ha ido degradando, la fuerza represiva ha aumentado contra los movimientos políticos que representan oposición y la confianza entre ciudadanía y democracia se ha fracturado.

Capítulo 2: Construcciones, debates y acercamientos pedagógicos al conflicto armado

En el presente capítulo se retoman las experiencias pedagógicas sistematizadas en infografías, que presentan el contenido de las propuestas, autores, los temas y principales actores abordados en la enseñanza del conflicto armado en Colombia. Posteriormente se presenta el análisis de las perspectivas pedagógicas de las experiencias y su desarrollo conceptual.

Una mirada hacia lo construido: experiencias pedagógicas

Se llevó a cabo la recopilación²⁵ de trece experiencias pedagógicas sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado realizadas con niños y niñas de aproximadamente 5 a 12 años, dado que se considera que en estas edades tienen la capacidad de comprender las dinámicas que le constituyen y su historia.

Igualmente, se retomaron experiencias de países del Cono Sur en donde tuvieron dictaduras en su historia reciente, como lo son Chile y Argentina y aunque la experiencia no es igual al caso colombiano, sí vivieron acontecimientos que han marcado su historia reciente, es por ello que se considera relevante abordarlas. Por otra parte, se delimitaron una serie de especificaciones en la selección de las propuestas, las cuales fueron memoria, historia reciente y su abordaje pedagógico con niños y niñas, además, algunas de ellas podían ser desarrolladas en la escuela o en otros contextos educativos que permitieran su implementación con estas edades.

Es preciso señalar que, en todo el territorio colombiano, tan solo se encontraron nueve experiencias realizadas con niños y niñas entre 5 y 12 años, lo cual demuestra el poco trabajo

²⁵ Debido a la pandemia por el COVID-19, se realizó el rastreo en plataforma virtuales que probablemente limitó el número de propuestas encontradas, ya que no se pudo recurrir a fuentes, bibliotecas o repositorios institucionales de manera presencial.

pedagógico investigativo que se ha adelantado sobre la enseñanza de la historia del conflicto armado con esta población, demostrando así la necesidad de reconocer las infancias como sujetos capaces de comprender la afectación del mismo en la sociedad colombiana. A continuación, se expondrán el contenido de las propuestas pedagógicas encontradas que se rastrearon en Colombia, Chile y Argentina que datan del 2015 hasta el 2020, las cuales están relacionadas con la enseñanza de la historia del conflicto armado y las dictaduras.

En cuanto a Colombia, se encontraron nueve propuestas que cumplieran los requisitos, en donde la primera se referencia del 2015, en medio de la situación coyuntural en el que se encontraba el país con la firma de los acuerdos de paz con el grupo armado FARC-EP. Las propuestas se relacionan a continuación así:

Daniel Huérfano

DIDACTICAS DEL CONFLICTO ARMADO: UNA EXPERIENCIA DESDE LA PEDAGOGIA CRITICA

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TITULO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

Edad: Niños y niñas de 8 a 10 años	Año: 2015	Dónde: Colegio Manuelita Saenz
---	------------------	---------------------------------------



Tomado de Daniel Huérfano

SUJETOS

- Guerrilla
- Paramilitares
- Estado.



Tomado de Daniel Huérfano

CATEGORÍAS

- Desplazamientos
- Víctimas
- Paz

PROPUESTA

La propuesta cuenta con cuatro frases: En la fase uno se presentó el video "cuenta tu cuento" del CMH y luego hicieron reflexiones del video donde se ve un concepto limitado del conflicto armado, también se presentaron imágenes del conflicto y dialogaron acerca de las imágenes para realizar un cuento. En la segunda fase se esperaba que los niños dialogaran y dieran su punto de vista acerca del conflicto para ir teniendo una construcción histórica, al igual que una construcción colectiva, hicieron dibujos sobre lo que piensan del conflicto armado, los expusieron y un cine foro; además, realizaron una línea del tiempo sobre la historia del conflicto armado. En la tercera fase los niños y niñas escribieron una carta a sus pares desplazados por la violencia y por último, debatieron con argumentos acerca del conflicto armado. Y por último, la cuarta fase que consistía en la construcción de un blog.

Figura 1. Propuesta de Daniel Huérfano. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Fuente: Huérfano (2015).

Centro Nacional de Memoria Histórica

EL TESORO ESCONDIDO... UNA TRAVESÍA POR LA MEMORIA

RUTA METODOLÓGICA

Edad: Niños y niñas de 8 a 12 años	Año: 2016	Dónde: Centro Nacional de Memoria Histórica
---	------------------	--



Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica



Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica

SUJETOS

- Víctimas
- "Personas que nos dan miedo" (actores armados)
- Los niños y las niñas

CATEGORÍAS

- Territorio
- "Situaciones de miedo"

PROPUESTA

La ruta metodológica maneja una metáfora en torno a un viaje por la búsqueda de un tesoro, se enfoca en trabajar el territorio, sobre todo, en reconocer cuales fueron los territorios donde más se vivió el conflicto e identificar su belleza, diversidad, y lo importante que es este para los niños y las niñas a través de narraciones, historias y especialmente a sus experiencias, por medio del juego, haciendo alusión de un viaje. Además, sobre el territorio también se maneja lo relacionado con la cotidianidad, sobre como esta se vió rota por los hechos de violencia. Igualmente, se tiene muy en cuenta lo que son los diálogos intergeneracionales, donde con otros niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores hablan alrededor de lo que sucedió tiempo atrás, es decir, que la versión o la historia que se cuenta del conflicto armado está ligada a experiencias reales.

Figura 2. Propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica, “El tesoro escondido... una travesía por la memoria”.


Fuente: CNMH (2016)

Rosa Montes


¿A QUIÉN LE CUENTAS, ABUELO?: EL TESTIMONIO DE LOS ABUELOS COMO AGENCIADOR DE MEMORIA EN LA ESCUELA

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Edad: Niños y niñas de 7 a 10 años	Año: 2016	Dónde: Colegio Inem Santiago Perez
---	------------------	---



Tomado de Rosa Montes



Tomado de Rosa Montes

SUJETOS

- Guerrilla
- Estado
- Paramilitares

CATEGORÍAS

- Desplazamientos
- Masacres
- Víctimas
- Paz
- Territorio

PROPUESTA

La propuesta se basó principalmente en el relato de los abuelos y abuelas, con los cuales se pretendía que los niños y niñas reconocieran el país por medio de estos relatos y asimismo puedan configurarse como seres críticos, políticos y sociales. De igual forma, estos encuentros se dividieron en tres momentos: en el primero compartían los abuelos con los niños y niñas, en el segundo momento escuchaban el relato y por último, los niños y niñas hacían preguntas para luego escribirles cartas a los abuelos y al país. Además, en la propuesta se llevaron a cabo otras actividades como: acercarse a la memoria desde el dialogo intergeneracional, se usaron los álbumes familiares para luego relacionarlos con las historias del conflicto armado, se utilizaron películas, fotografías, cuentos y por último, realizaron una novena con gozos y oraciones relacionadas con el conflicto armado.

Figura 3. Propuesta de Rosa Montes “¿A quién le cuentas, abuelo?”


Fuente: Montes (2016).

Centro Nacional de Memoria Histórica

MONUMENTO SONORO POR LA MEMORIA: MI VOZ ES TU VOZ, LA ESCUCHO, LA SIENTO Y LA CUENTO.


HERRAMIENTA METODOLÓGICA

Edad: Niños y niñas de 8 a 12 años	Año: 2017	Dónde: Colegios Alemania Unificada y Francisco Primero
---	------------------	---



Encuentro de memoria con los niños y niñas de la institución educativa Francisco Primero, Bogotá, 2017. © CNMH Compensar

Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica



Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica

SUJETOS

- Víctimas
- Los niños y las niñas
- Actores armados

CATEGORÍAS

- Territorio
- Actos de hostigamiento y violencia
- Desplazamiento

PROPUESTA

La herramienta nació a raíz de la obra musical “La historia de los colibríes y las langostas” (2013), a partir de las narrativas de niños, niñas y adolescentes de diferentes lugares del país, que habitaban en contextos de conflicto armado y se materializó en el año 2015 y 2016 en esta herramienta metodológica. Cada uno cuenta con una canción, lo que hace que se conecte con la obra musical, asimismo se trata de que cada encuentro tenga cosas diferentes a los anteriores, además, hay poemas, cuentos, historietas, juegos, bailes, películas, videos, murales, juegos de roles, dibujo, escritura.

Figura 4. Propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar “Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento”.

Fuente: CNMH (2017).

Edgar Daniel Ortiz

"EL CIRCO DEL SOL SOLECITO". EL JUEGO ESPONTÁNEO COMO HERRAMIENTA PARA ABORDAR EL TEMA DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE UN MAESTRO

Edad: Niños y niñas de 7 a 11 años	Año: 2017	Dónde: Colegio Jorge Soto del Corra
---	------------------	--



Tomado de Edgar Daniel Ortiz



Tomado de Edgar Daniel Ortiz

SUJETOS

- Víctimas
- Actores armados (guerrilleros y paramilitares)

CATEGORÍAS

- Conflicto armado
- Desplazamiento forzado
- Masacres
- Violencia

PROPUESTA

La propuesta pedagógica en la que cada año trabajan un tema específico es elegido por los estudiantes, en el cual realizan diferentes encuentros basados en juegos tradicionales o circense, reflejando lo que se conoce sobre los hechos que sucedieron relacionados al tema y en el que, los estudiantes toman una postura, debaten entre el juego y reflexionan. Después se realiza el montaje del show final. Por último, se documenta toda la experiencia a través de un video que se publica en un blog.

Figura 5. Propuesta de Edgar Ortiz, “El circo del sol solecito”

Fuente: Ortiz (2017).

Centro Nacional de Memoria Histórica

GUÍA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL CUENTO UN LARGO CAMINO

GUÍA DE ACOMPAÑAMIENTO PARA LECTURA

Edad: Niños y niñas de 6 a 9 años	Año: 2018	Dónde: Centro Nacional de Memoria Histórica
--	------------------	--



UN LARGO CAMINO

Textos e ilustraciones
Beatriz Eugenia Vallejo

Tomado de Beatriz Eugenia Vallejo



Tomado de Centro Nacional de Memoria Histórica

SUJETOS

- Víctimas de desplazamiento
- Quienes llegan a habitar los territorios

CATEGORÍAS

- Desplazamiento
- Discriminación
- Exclusión
- Resistencias, retorno y arraigo
- Territorio

PROPUESTA

La guía de acompañamiento tiene varias actividades cronológicas para los momentos de la lectura, además, puede ser adaptada por los maestros o acompañantes, de acuerdo al contexto en donde se trabaje. El tema central es el desplazamiento, a través del cuento “Un largo camino” se narra la historia del pingüino Guillermo y la osa Ana, quienes deben irse de sus lugares de hábitat y hogares por la llegada de otros animales similares a ellos, pero más grandes y fuertes, que los obligan a irse. Cuenta las dificultades de adaptación, como las discriminaciones que sufren y el dolor de dejar sus hogares. Es decir, maneja temas como el desplazamiento, la discriminación y la exclusión, sin embargo, se aborda el reconocimiento de resistencias, el retorno, el territorio y el arraigo, asimismo promueve el rechazo a las diferentes violaciones de derechos humanos.

Figura 6. Propuesta del Centro Nacional de Memoria Histórica.CNMH, “Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino”

Fuente: CNMH (2018)

Yury Rubiano

PROCESOS DE MEMORIA ALREDEDOR DEL CONFLICTO ARMADO: NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS SOBRE VIOLENCIA Y PAZ

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

Edad: Niños y niñas de 9 a 11 años	Año: 2019	Dónde: Colegio Manuelita Saenz
--	---------------------	--



Tomado de Yury Rubiano

SUJETOS

- Guerrilla
- Paramilitares
- Ejército

CATEGORÍAS

- Desplazamientos
- Víctimas
- Masacres
- Paz



Tomado de Yury Rubiano

PROPUESTA

Esta propuesta llevaba a cabo una serie de estrategias y actividades basados en su mayoría en las narrativas, tales como lo son: el juego diseñado por el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, "El reloj de la memoria", lecturas grupales para reflexionar sobre ellas, relatos con los cuales los niños y niñas pudieron construir su propio discurso además de resignificar la memoria, hicieron cartas a los diferentes actores del conflicto armado, dibujos y escritos que fueron reflexiones sobre este. Todas estas estrategias y actividades se llevaron a cabo para que los niños y niñas comprendieran la historia del conflicto armado, reconocieran las víctimas para asimismo entender las dimensiones del conflicto, y a su vez resignificaran el pasado, la violencia y la paz.

Figura 7. Propuesta de Yury Rubiano, Procesos de memoria alrededor del conflicto armado: narrativas de los niños y niñas sobre violencia y paz.

Fuente: Rubiano (2019).

Andrea Ferla

RASTROS DE LA MEMORIA DE MI PAÍS: FORMACIÓN DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA INFANCIA A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Edad: Niños y niñas de 5 a 7 años	Año: 2019	Dónde: Colegio Luis Lopez de Mesa
--	------------------	--



5 años

Nombre Jerónimo



SUJETOS

- Guerrilla
- Paramilitares

CATEGORÍAS

- Desplazamientos
- Violencia
- Víctimas
- Masacres
- Paz
- Falsos positivos

PROPUESTA

Esta propuesta se basó en tres fases llamadas: huellas de mi pasado, navegando por la historia y dejando huella. En la primera fase se propuso que los niños y niñas se reconocieran emocionalmente y posteriormente reconocer que acontecimientos pasaron cuando nació y si aún surgen noticias de este tipo, también hablaron sobre lo que ellos sabían del país y escucharon relatos de sus familiares acerca del conflicto armado. En cuanto a la segunda fase, realizaron una serie de “museos” en el aula con objetos que tuvieran y evocaran su memoria, después escogieron imágenes del fotógrafo Jesús Abad Colorado que les generaron preguntas que fueron resueltas ahí mismo y luego hicieron una línea del tiempo sobre la historia del conflicto armado con las imágenes del fotógrafo. En la tercera fase crearon un noticiero llamado “nuestras voces” en el cual hablaban sobre algún hecho histórico y por último hicieron con la familia una cartografía sobre el país que quieren tratando de dar soluciones y las problemáticas sociales.

Imágenes tomadas del blog: <https://rastrosdelamemoriademipais.blogspot.com/>

Figura 8. Propuesta de Andrea Ferla, “Rastros de la memoria de mi país: Formación del pensamiento histórico en la infancia a partir de la enseñanza de la historia reciente”.

Fuente: Ferla (2019).

Daniela Muñoz

LENGUAJES DE LA EMPATÍA EN NIÑOS Y NIÑAS QUE SE ACERCAN A EJERCICIOS DE MEMORIA HISTÓRICA: “VALENTINA Y SUS RECORRIDOS POR LAS HISTORIAS DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO”

TESIS DE ESPECIALIZACIÓN

Edad: Niños y niñas de 8 a 12 años	Año: 2020	Dónde: Centro de memoria, paz y reconciliación, Bogotá (Col)
---	------------------	---



Foto tomada del documento



Foto tomada del sitio web oficial del CMPyR

SUJETOS

- *Victimas*

CATEGORÍAS

- *Desplazamiento forzado.*
- *Construcción de paz.*
- *Identidad cultural.*

Memorias de identidad.

PROPUESTA

El taller se trata de Valentina, hija de unos líderes sociales y de ahí se diseñaron una serie de actividades, que tratan temas como desplazamiento, acciones de construcción de paz, identidad cultural, memorias de identidad, entre otros. Se utilizan los lenguajes de la comprensión empática (la literatura, música, narrativas, las artes). El facilitador está constantemente haciendo preguntas a los niños y las niñas sobre cómo se sentirían o que harían frente a una situación, realiza retroalimentaciones frente a las intervenciones de los niños y las niñas, debe estar en disposición de escucharlos atentamente y promover su participación.

Figura 9. Propuesta de Daniela Muñoz. Lenguajes de la empatía en niños y niñas que se acercan a ejercicios de memoria histórica: “Valentina y sus recorridos por las historias del conflicto armado colombiano”.

Fuente: Muñoz (2020).

En Argentina, se hallaron tres propuestas, las cuales se relacionan a continuación:

AMSAFE

PROPUESTA PEDAGÓGICA CONSTRUYENDO MEMORIA EN LAS ESCUELAS

PROPUESTA PEDAGÓGICA

<p>Edad: "Para los más chicos"</p>	<p>Año: Sin fecha</p>	<p>Dónde: Escuelas, Santa Fé (Argentina)</p>
---	------------------------------	---



Imagen tomada de Youtube



Imagen tomada del documento



Imagen tomada de <https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/otros-establecimientos/plaza-de-mayo>

SUJETOS

- Estado.
- Abuelas de la plaza de mayo.

CATEGORÍAS

- Memoria.
- Terrorismo
- de Estado.
- Genocidio.
- Delitos de Lesa Humanidad

PROPUESTA

Es una propuesta pedagógica, en la que se presentan una serie de actividades, la primera de ellas se encuentra relacionada con los más pequeños y se abordan temas como Terrorismo de Estado, Genocidio, y delitos de Lesa Humanidad. Para esta actividad se propone partir desde la identidad y la historia propia, ahondando con preguntas que hagan referencia a los orígenes de la familia, el nombre de cada padre o madre, por qué se eligió el nombre de cada niño/niña y como ese nombre ha constituido la identidad de cada niño/niña. también, se hace uso de medios audiovisuales para exponer un video en el que se habla de la importancia de la identidad y de cómo el derecho fue vulnerado en el marco de la dictadura argentina, hacia los niños y niñas que estaban por nacer y que fueron alejados de sus familias y por último, se propone, realizar un friso que tenga los nombres de cada niño y niña y lo que les suscitó la historia de las abuelas de la plaza de mayo que se habló en el video.

Figura 10. Propuesta de AMSAFE. Propuesta pedagógica Construyendo memoria en las escuelas.

Fuente: AMSAFE (s.f.)

UEPC- ICIEC - VALERIA RODRÍGUEZ

CONSTRUIR DESDE LAS RUINAS. LA ESCUELA CONSTRUYE MEMORIAS: A 40 AÑOS DEL GOLPE DE ESO SÍ SE HABLA-ABRIENDO VENTANAS DESDE LA MEMORIA

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Edad: Grado quinto	Año: 2016	Dónde: Colegio Juan Bautista Bustos (Arg)
------------------------------	---------------------	--





SUJETOS

- Víctimas
- Estado

CATEGORÍAS

- Memoria.
- Violación de derechos humanos en medio de la dictadura en voces de las víctimas.
- Límites de libertad.
- Desapariciones forzadas,
- centros clandestinos.

Fotos tomadas del documento

PROPUESTA

El documento recopila las experiencias de algunos maestros. La siguiente propuesta es desarrollada por la maestra Valeria Rodríguez con grado quinto, en la que se abordan temáticas relacionadas con la dictadura, como violación de derechos humanos en medio de la dictadura en voces de las víctimas, límites de libertad, desapariciones forzadas, centros clandestinos. En esta se utilizó el arte como recurso pedagógico, ya que permitía el abordaje de los temas desde una manera más sensible y abierta y tuvo como propósito intervenir artísticamente espacios públicos y lugares de memorias con el fin de resignificarlos. También, hizo uso de la entrevista y la tradición oral como fuente primaria que permite el acercamiento más personal hacia las víctimas del terrorismo de Estado y la comprensión de los hechos sucedidos y de la cotidianidad; igualmente, se propuso leer los documentos oficiales y compararlos con las versiones proporcionadas por las víctimas con el fin de realizar un contraste y la veracidad de los hechos.

Figura 11. Propuesta de la UEPC. Construir desde las ruinas.

Fuente: UEPC (2016).

Cristina Gomez

LA MEMORIA COLECTIVA Y EL PASADO RECIENTE EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL PARQUE DE LA MEMORIA. ESTUDIO A PARTIR DE DOS EXPERIENCIAS CON ESCUELAS PRIMARIAS DE BUENOS AIRES

TESIS PARA OPTAR EL TITULO DE MAESTRIA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACION EN EDUCACION

Edad: Niños y niñas de 10 a 11 años **Año:** 2019 **Dónde:** Buenos Aires Argentina



Tomado de Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado-Parque de la Memoria



Tomado de Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado-Parque de la Memoria

SUJETOS

- Militares
- Estado

CATEGORÍAS

- Derechos humanos
- Golpe de Estado
- Terrorismo de Estado
- Desapariciones
- Apropiación ilegal de niños y niñas

PROPUESTA

La propuesta tuvo dos momentos los cuales fueron: uno de trabajo en la escuela como preparación para la visita al museo y un segundo que se desarrolló ya en el Parque De la Memoria. En el primero momento se hicieron diferentes actividades en las escuelas con los niños y niñas como lo son: reflexiones en cuanto a la dictadura, vieron fragmentos de documentales y reflexionaron frente a ellos, líneas de tiempo donde se investigó sobre algunos hechos de la dictadura, leyeron el texto Pájaros Prohibidos de Eduardo Galeano y después de reflexionar sobre este hicieron pájaros de origami. El segundo momento fue en el Parque de la Memoria donde les contaron la historia de la creación del lugar y luego observaron tres monumentos y reflexionaron sobre estos, los cuales tocaban temas tales como desapariciones, asesinatos, terrorismo del Estado, apropiación de niños y niñas y la militancia de algunas víctimas de la dictadura.

Figura 12. Propuesta de Cristina Gómez, “La memoria colectiva y el pasado reciente en el proyecto educativo del Parque de la Memoria”.

Fuente: Gómez (2019).

En Chile se encontró una:

Luciana Hedrera - Catalina Álvarez

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS RECUERDAN: MEMORIA COLECTIVA Y PARTICIPACIÓN EN MEMORIAL PAINE, CHILE

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Edad: Niños y niñas de primaria	Año: 2018	Dónde: Santiago, Chile-Memorial Paine
--	------------------	--



Tomado de Luciana Hedrera - Catalina Álvarez



Tomado de Luciana Hedrera - Catalina Álvarez

SUJETOS

- Víctimas
- Familiares
- Dictadura
- La oposición

CATEGORÍAS

- La dictadura cívico militar
- La violencia política
- Personas desaparecidas, detenidas y ejecutadas
- La acción de lucha de la agrupación de familiares
- La democracia.

PROPUESTA

La intervención consistió en hacer un recorrido por lugares específicos, manteniendo un diálogo constante y una relación entre el guía y los niños y niñas, haciendo preguntas con el ánimo de reconocer las interpretaciones de ellos, también, se está construyendo memoria y contando la historia reciente de Chile. Después cada uno de ellos podía recorrerlo con libertad, pues precisamente el ambiente del memorial al estar al aire libre invita este momento donde cada uno pudo elegir que quiere ver o visitar. Finalmente se hace una reflexión grupal e individual frente a todo lo que observaron en este lugar, haciendo preguntas, dando sus opiniones o contando historias propias, donde pudieron reconocerse como parte de la historia..

Figura 13. Propuesta de Luciana Hedrera y Catalina Álvarez. Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile.

Fuente: Hedrera & Álvarez (2018).

Una vez recopiladas las propuestas pedagógicas se revisó cada una identificando las categorías sobre memoria, pedagogía, sujetos del conflicto armado, el lugar del maestro o maestra y herramientas didácticas que se emplearon. Estas permitieron realizar un análisis más profundo de cómo se aborda la historia del conflicto armado y su enseñanza en cada una de las propuestas. De igual forma, se puede resaltar que fueron desarrolladas en diferentes escenarios educativos, ya sean formales o no formales, demostrando que se puede abordar desde diferentes lugares que no corresponde únicamente a la escuela.

En lo que se refiere a la categoría de sujetos, en las diferentes experiencias se nombran principalmente los militares, los paramilitares, las guerrillas y las víctimas, entre otros. A cada uno de estos actores se les reconoce desde su incidencia y responsabilidad dentro del conflicto armado, de ahí que las víctimas tomen relevancia en la mayoría de las experiencias, ya que varias de estas les dan un lugar importante en la historia del conflicto, al igual que a los procesos de reparación y reconocimiento. En cuanto a los temas recurrentes, estos eran las desapariciones forzadas, desplazamientos, masacres, torturas, asesinatos, entre otros, que solían abordarse en las experiencias a partir de hechos concretos para desarrollar cada uno de estos y demostrar como afectó a la población civil que se encontraba en medio de estas acciones.

Ahora bien, para abordar lo anteriormente nombrado se emplearon diferentes estrategias, siendo una de las principales la literatura, la recurre a los cuentos para ejemplificar los temas (por ejemplo, desplazamiento), debido a que es una herramienta que resulta muy útil por las posibilidades que ofrece al momento de desarrollar temas complejos alrededor del conflicto armado, con los niños y niñas. Otra de las herramientas más utilizadas son los testimonios por parte de las víctimas y/o entrevistas, las cuales permiten el diálogo intergeneracional, además de

fomentar la empatía a partir de experiencias personales y el reconocimiento de la historia a partir de otro que vivenció los hechos.

Igualmente, el arte en sus diversas formas como lo es la música como herramienta que cuenta historias y permite reconocer los territorios a partir de los ritmos; el teatro como puesta en escena que sirve para representar los hechos traumáticos; los dibujos, como medio de expresión por parte de los niños y las niñas; los medios audiovisuales tales como galerías, fotografías (siendo las fotografías de Jesús Abad Colorado las más utilizadas), documentales, películas, videos, entre otros, en los que se aborda el conflicto armado con un sentido vívido para la reconstrucción de este pasado; la formulación de hipótesis con relación a los hechos sucedidos y otras estrategias más recurrentes en las experiencias pedagógicas como son las líneas de tiempo que permiten reconocer la temporalidad de los hechos; siluetazos y por último, reflexiones que hacían los niños y las niñas presentes en la mayoría de estas.

Otro elemento repetitivo en la mayoría de las experiencias hace referencia a la empatía, como agenciador para comprender y resignificar la historia del conflicto armado desde algunas voces, es decir, muchas de estas buscan que los niños y niñas no solo conozcan la historia del conflicto armado, sino que empaticen con el dolor de las víctimas, voces protagonistas del conflicto. Igualmente, la alteridad como la capacidad de reconocer al otro u otra, teniendo en cuenta los puntos de convergencia que se tiene entre los pares y con ello, tomar su lugar. También, el Centro Nacional de Memoria Histórica en los trabajos desarrollados propone otro elemento el cual es la imaginación afectiva que consiste en que a partir de la imaginación y por medio de preguntas agenciadoras relacionadas con las emociones, se intenta establecer vínculos y una vez más el reconocimiento del otro y sus emociones.

En ese orden de ideas, al revisar todas las experiencias se evidenciaron algunas dificultades en cómo estas abordan el conflicto armado. En primer lugar, varias de las experiencias se desarrollan en pocas sesiones y es necesario tener en cuenta que este es un tema extenso que requiere ser abordado con detenimiento y sistemáticamente. En la mayoría de las ocasiones, la aproximación al conflicto armado se limita a presentarse desde los hechos relevantes y actores concretos que han incidido para que se desarrolle el mismo, al igual que las afectaciones que este ha dejado ya sea en las víctimas, en el territorio, en las comunidades, entre otros. Sin embargo, no se manifiesta, expresamente, que se aborde la historia del conflicto armado más allá del surgimiento de grupos armados al margen de la ley, lo cual limita la comprensión de orígenes, causas y consecuencias de este hecho reciente, desconociendo a su vez que éste se sustenta en las desigualdades estructurales a las que ha estado expuesta la sociedad colombiana durante tantos años.

Por otra parte, no se hace mención a los intentos de acuerdos de paz fallidos, con grupos armados anteriores y en especial, el más reciente con el grupo armado FARC-EP en 2016. Llama la atención que en la mayoría de las experiencias no se reconoce el Estado como un actor fundamental en el desarrollo del conflicto armado, en algunas ocasiones como ausente y otras veces como promotor del mismo, de ahí que prevalezca la memoria hegemónica impuesta por este, quien promueve que debería recordarse u olvidarse, ya sea fuera de las escuelas o dentro de estas.

A continuación, se presentará las perspectivas pedagógicas identificadas en las experiencias seleccionadas.

Construcción de vertientes pedagógicas

El presente análisis surge de las experiencias pedagógicas abordadas, en las que se identifican las perspectivas pedagógicas que las sustentan. Así pues, a partir de los documentos rastreados se evidenció que cinco se fundamentaron en la pedagogía crítica y cinco en pedagogía de la memoria. Sin embargo, en tres de estas, no era totalmente explícita la pedagogía en la que basaban sus experiencias o actividades, ya que sus fundamentos estaban enfocados hacia la empatía, la educación museística, el currículo y educar en la memoria.

En primer lugar, es preciso conocer un poco acerca de estas pedagogías. En lo que se refiere a la *pedagogía crítica*, no es una perspectiva nueva en Latinoamérica, sino que es el resultado de años y aportes de diferentes autores, que se remonta aproximadamente al siglo XIX. Esta se caracteriza por estar presente en comunidades socialmente marginadas, silenciadas y vulneradas, y con ello reconocer los saberes o conocimientos propios que surgen en estos contextos. A partir de la pedagogía crítica se quiere cuestionar las relaciones hegemónicas y combatir la opresión y los poderes, por medio de la transformación de la realidad, la emancipación y la búsqueda de justicia social. Para esta, la educación es un medio movilizador que juega un papel importante, debido a que es un escenario que permite la transformación social y da lugar al pensamiento crítico. “En otros términos, las Pedagogías Críticas Latinoamericanas asumen que los procesos de liberación requieren algo más que la concientización de los sujetos, lo que implica avanzar también en términos prácticos hacia la transformación concreta de las estructuras de dominación.” (Cabaluz, 2016, p. 80).

Por lo tanto, desde la pedagogía crítica se da el lugar a los saberes de las comunidades excluidas u oprimidas, los cuales están ligados a la construcción del sujeto y del contexto y con

ello se quiere, dejar a un lado los conocimientos universales establecidos, de ahí que “...estos procesos en diferentes dimensiones del saber inauguran desde nuestra realidad una crítica a una episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella”(Mejía, 2011. p. 18). Por ello, es necesario considerar que los grupos excluidos, también son productores de conocimiento, el cual se debe legitimar en términos académicos y sociales, dando lugar a la participación de los diferentes grupos sociales a partir del reconocimiento de sus saberes propios y subjetividades por medio del diálogo de saberes entre comunidades.

En ese sentido, algunos de los documentos citaban al brasileño Paulo Freire, quien es considerado uno de los precursores de la educación popular y pedagogía crítica latinoamericana. Él, destaca que

(...)una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. (Freire, 1997, p. 42)

El autor propone al educando como un sujeto sentipensante, no únicamente como receptor o contenedor de conocimiento, sino por el contrario que tiene la capacidad de trascender en su entorno a raíz de lo aprendido, así mismo, la relación que se establecen entre el maestro y el estudiante es bidireccional. Es por ello, que los primeros años de vida son fundamentales para abarcar todas las dimensiones de los niños y las niñas ya que están en una etapa en la que tienen

las posibilidades de desarrollar todas sus habilidades, además como las infancias suelen ser minimizadas no se ve en ellos y ellas la posibilidad de generar un sentido crítico y con ello, ser tenidos en cuenta como sujetos que inciden en su entorno.

Así pues, desde la pedagogía crítica, es posible cuestionar las relaciones de poder establecidas y con ello que la verdad absoluta no pertenece únicamente a los maestros y maestras. También, puede llevarse a cabo en cualquier grupo social, en escenarios educativos formales y no formales y se debería tener en cuenta en todas las instituciones educativas dado que, a través de esta los sujetos se construyen en todos los aspectos, dado que

Esta perspectiva pedagógica ayuda a construir miradas críticas del pasado que han naturalizado la injusticia social, las relaciones de poder, las lecturas del conflicto armado, razones que han llevado a que la enseñanza de la historia reciente y la memoria retomen la pedagogía crítica, pues requiere reconocer otras narrativas e interpretaciones del pasado que han sido menospreciadas y veladas por la historia oficial. (González y Aguilera, 2019, p. 40).

De ahí que, abordar el conflicto armado con una perspectiva de pedagogía crítica, permite que los niños y niñas, sean capaces de tomar y apropiarse de la historia y la memoria de su entorno para formar una mirada crítica y política sobre este, que implique el cuestionamiento de la memoria histórica por medio de las voces silenciadas de los grupos oprimidos, sus saberes y construcciones propias en aras de transformar el presente, el futuro y la realidad y sean agentes de ese cambio necesario para la no repetición y la construcción de justicia social.

Por su parte, “la pedagogía de la memoria es un trabajo sobre el tiempo, sobre la historia convertida en experiencia, en presente de deseo y esperanza, en movilización de voces silenciadas.” (Ortega, Merchán, y Vélez, 2014, p. 67). En otras palabras, esta pedagogía reconoce en la historia reciente su crítica profunda, además, el cómo se aborda la historia, teniendo en cuenta cómo comienza, desde dónde se cuenta, sus perspectivas, cómo se enseña o se cuenta mediante la narración de diferentes memorias, en especial las olvidadas y silenciadas para conectarlas con aquellos que no las conocen y por esta razón, es tejedora entre la temporalidad del pasado y el presente. De ahí que, tenga en cuenta hechos de larga duración para cuestionarlos.

Así pues, en las experiencias con enfoque de pedagogía de la memoria, resaltaban su importancia, en tanto se buscaba promover en los niños y las niñas sujetos críticos, reflexivos y que cuestionen la historia, teniendo en cuenta el reconocimiento y la identificación de las emociones personales y de los otros, al igual que los niños y niñas sean constructores de su conocimiento, territorio y cultura, en aras de contribuir en la construcción de sociedad y paz. En estas propuestas, las víctimas son fundamentales ya que resulta importante su resignificación, por medio de sus narrativas y también de las voces de historiadores. Otro de los elementos que aquí se mencionaba es la importancia de la escucha activa, la cual está muy relacionada con lo anteriormente mencionado, debido a que es una habilidad que permite comprender e interpretar la historia a diferentes voces. Paralelamente, se desarrolla la reconstrucción de memoria histórica con los niños y las niñas porque están comenzando sus procesos de socialización y estas edades se consideran apropiadas para empezar a abordar el conflicto armado y la no repetición.

Por otra parte, las experiencias enfocadas en la pedagogía crítica, la tuvieron en cuenta con el fin de que los niños y las niñas desarrollen una formación ético-política, que les permita tener debates críticos y analíticos en el posconflicto y así ayudar a reconstruir el país. También, se espera

que los niños y las niñas reconozcan e identifiquen que tanto el pasado ha influido en su presente y en su contexto con el fin de que realicen acciones que incidan en la transformación de su entorno más cercano. Por medio de las experiencias fue posible evidenciar las injusticias y la reivindicación de los Derechos Humanos de las víctimas, ya que se quiere generar una sensibilización frente al otro y también el reconocimiento de los diferentes actores en la historia reciente.

Así pues, el abordaje de la historia del conflicto armado desde la pedagogía crítica permitió el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos que tiene un lugar en su escuela y comunidad, capaces de cuestionar los acontecimientos de la historia que se les cuenta y así validar su participación. Igualmente es preciso tener en cuenta, las percepciones y visiones de los niños y las niñas sobre el país, su situación y las prácticas que legitiman y generan la violencia. En otras palabras, toman esta pedagogía como una herramienta que permite la construcción de las subjetividades políticas de los niños y las niñas a partir del cuestionamiento de la realidad, las relaciones de poder y el saber hegemónico, mediante el reconocimiento del otro que ha sido silenciado por el poder. De ahí que, la alteridad permita generar acciones de transformación social por medio de la resignificación del pasado reciente para promover acciones de cambio con el fin de visibilizar a las víctimas, a través de su reconocimiento y otorgándoles voz en los diferentes escenarios.

Por otra parte, el maestro es fundamental en el desarrollo de las propuestas, en algunas ocasiones, nombrados como mediadores educativos o facilitadores, que deben contar con un pensamiento histórico y crítico, es decir, deben conocer la historia y apropiarse de esta, manteniendo una mirada integral y parcial de la misma para poder contarla a los niños y niñas, promoviendo en ellos la construcción de una subjetividad política e histórica por medio de las herramientas brindadas para ello. Además, es importante que conozcan el contexto donde se

desarrolla la propuesta, con el ánimo de adaptarla y prepararla de la mejor manera para la población a la cual se le presenta. Por consiguiente, la enseñanza de la historia del conflicto armado debe tener en cuenta los contextos, abordarlos desde los diferentes actores, ya sea víctimas, grupos armados, entre otros, y más perspectivas que permitan su comprensión para lograr una consciencia histórica en cuanto al pasado reciente.

De igual manera, para Freire, “El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (Freire, 1997, p. 27), siendo esto evidenciado en las experiencias donde los maestros suelen aparecer como sujetos que generan preguntas y un ambiente reflexivo en torno a lo expuesto, suscitan que deben siempre estar dispuestos a escuchar las reflexiones, emociones o sentimientos que se generan a través de cada actividad por lo que se debe establecer una relación bidireccional con los niños y niñas ya que sus voces son muy importantes.

Ahora bien, para la pedagogía crítica el currículo debe responder al contexto y a la realidad social, siendo este más abierto a la participación, la democracia y la experiencia de los niños y las niñas. Ello implica que el currículo va más allá de la escuela, trascendiendo a otros escenarios de la sociedad. Se debe crear un currículo que cuestione las fuentes de saber que surgen desde el poder hegemónico, dando paso a nuevas formas de conocimiento que logren que los niños y las niñas se construyan crítica, ética y políticamente. Entonces, resulta necesario un nuevo currículo que ahondé más desde esta pedagogía y se amplié el trabajo investigativo en este campo. Sin embargo,

A pesar de su relevancia para la comprensión del país, no se difunden trabajos de tipo pedagógico que puedan involucrar de modo explícito la historia reciente en el currículo, y particularmente el conflicto social y armado (especialmente el caso expuesto sobre el conflicto agrario), ni se orientan los trabajos de investigación y reflexión hacia el diseño de

espacios de reelaboración de la memoria social desde las prácticas de enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. (Domínguez, 2015. p. 71).

De acuerdo con el autor, este campo investigativo, pese a ser tan amplio y tan importante es poco explorado, quizás por lo complejo que puede resultar, hablar de historia reciente en un país que aún se encuentra en conflicto. También, es importante abordarlo en la escuela desde la pedagogía crítica, que permite cuestionar la historia oficial a partir del reconocimiento de los grupos silenciados, legitimar sus conocimientos en la escuela y así, construir alteridad.

Ahora bien, a partir de lo leído es posible resaltar que la mayoría de las veces la pedagogía crítica es únicamente relacionada a un autor, dejando a un lado los antecedentes y las transformaciones que esta ha tenido, al igual que los diferentes personajes que han incidido en la construcción de este concepto.

Por otra parte, pese a que estas dos pedagogías tienen puntos en común y coinciden en varias afirmaciones, se evidencia que la pedagogía de la memoria se limita al cuestionamiento y al reconocimiento de la memoria y la historia de las víctimas del conflicto, sin embargo, la transformación del contexto a través de la pedagogía de la memoria puede llegar a ser e idealista porque es un proceso muy extenso y minucioso para que se dé el cambio; a diferencia de la pedagogía crítica, que tiene en cuenta las realidades y problemáticas de su contexto más cercano por lo que los cambios que se generan son más profundos y subjetivos, también abarca más temáticas, de la larga duración, y se relaciona con la justicia social incluso de nuestros ancestros aborígenes. Así mismo, es posible resaltar que estas dos pedagogías pueden trabajar

mancomunadamente²⁶ porque la pedagogía de la memoria por su parte brinda un enfoque histórico, reflexivo y emocional, mientras que la pedagogía crítica brinda un enfoque emancipador y a partir de las comunidades, las cuales se aportan entre sí, generando propuestas pedagógicas que las tengan en cuenta.

²⁶De tal manera, los autores amplían mejor la idea “Se afirma, entonces, que los escenarios de trabajo para una pedagogía de la memoria se sostienen en esta perspectiva de la pedagogía crítica (Giroux, 2003), la cual es considerada también como una filosofía de la praxis, a partir de la cual se interroga acerca de la problematización del poder, la historia, la cultura y el contexto, con el interés de señalar cómo estos son constitutivos de la subjetividad y de los procesos de socialización ética-política. Se asume también como un campo de resignificación en torno a los modos de constitución y socialización de los sujetos (memoria individual y memoria colectiva) y como agenciamiento de los procesos de formación ética-política en diálogo con las configuraciones del vínculo social.” (Ortega, Merchán y Vélez, 2014, p. 68)

Capítulo 3: Rescatar la memoria en tiempo de historia reciente

En lo que se refiere a Colombia, hablar de memoria, su historia reciente y todo lo que corresponde al conflicto armado resulta complejo porque es una etapa de la historia del país que no ha pasado, sino por el contrario sigue vigente y las heridas no han subsanado. Además de ser un país supremamente polarizado e ideologizado en donde se profundizan los odios y no el esclarecimiento de los hechos y la incidencia de cada uno de los actores en estos, lo cual ha influido para que precisamente este conflicto permanezca aunque se haya realizado la firma de un Acuerdo de paz fallido. De ahí que, sea necesario conocer sus orígenes, razones históricas que permanecen para que este siga vigente y como ha afectado en todas sus dimensiones a la sociedad colombiana.

En lo que se refiere específicamente a la memoria, es preciso “...considerarla como un proceso intersubjetivo de significación y resignificación, como una reconstrucción del pasado desde el presente y para el futuro.” (Gonzales y Pagés, 2014, p. 302). De ahí que, gracias a esta se pueda vincular el presente y el pasado mediante la evocación, entendiendo esta como un proceso de significación, además la memoria brinda elementos que forman la identidad con ayuda de los recuerdos y la rememoración. Es por ello, que, a través de la memoria, las personas pueden construirse desde un sentido político acerca de los recuerdos (necesariamente ligados al pasado), ya que la memoria no es solo recordar imágenes o momentos del pasado sino comprenderlos y traerlos al presente, es decir, hacer una construcción simbólica del pasado que va a incidir en el futuro.

De modo que, a partir del rastreo de las experiencias pedagógica se resaltan tres tipos de memoria²⁷ que estuvieron presentes en estas, como lo son memoria individual, memoria colectiva

²⁷ “Cada memoria guarda relación con un proyecto de sociedad que se quiere imponer, resguardar, recuperar e incluso transformar” (Gonzales y Aguilera, 2019, p. 38)

y memoria histórica, las cuales están relacionadas entre sí por su finalidad y en específico, con lo que se quiere lograr con cada una de las experiencias. En primer lugar, se retomará la memoria individual la cual está influenciada por la memoria colectiva y la memoria colectiva está influenciada a su vez por la memoria individual, es por ello que es importante entender la definición de memoria individual y posteriormente, hablar de memoria colectiva.

La memoria individual es, según Ricoeur, singular y propia del “sujeto, establece una continuidad entre el pasado y el presente y permite orientarse en el tiempo en un recorrido que va del pasado al futuro. Pero la memoria individual se relaciona íntimamente con procesos sociales de construcción de memoria, dando como resultado una “constitución simultánea, mutua y convergente de ambas memorias (Gonzales y Pagés, 2014. p. 283)

Como señalan los autores, la memoria individual genera recuerdos propios que están relacionados con los recuerdos de los demás, es por ello que está cargada de lo que antecede al sujeto y permanece, así pues, existen factores externos que inciden en esta y se le puede denominar memoria colectiva, ya que, tiene en cuenta los recuerdos individuales que son fundamentales porque precisamente son los que permiten tejer la memoria colectiva, siendo una construcción bidireccional, puesto que también a través de esta se crean los recuerdos individuales porque hay una carga cultural y de memoria que antecede a los individuos.

En cuanto a la memoria colectiva, uno de los mayores referentes es Maurice Halbwachs quien la define como “...el proceso social de reconstrucción del pasado vivido y experimentado por un determinado grupo, comunidad o sociedad” (Halbwachs, 2002, p. 7), esta se caracteriza por

tomar comunidades específicas y con ello recuerdos, sitios y experiencias en común, permitiendo establecer una memoria perteneciente a la comunidad porque cada uno de los participantes contribuyen a la construcción de esta en específico, no solo desde los sentimientos y/o emociones, sino por los recuerdos establecidos ya sea de un lugar, una persona y/o acciones concretas. Por lo tanto, en la memoria colectiva se entrelazan varias memorias creando un pasado en colectividad. En lo que se refiere a Colombia, es preciso que se tenga en cuenta la memoria colectiva, ya que “los recuerdos que se elaboran mediante la relación con los miembros del grupo al que se pertenece, así como con los objetos, documentos y dispositivos que contribuyen a evocarlos, definen una forma de identidad e identificación colectivas.” (Zuluaga y Marín, 2015, p. 70). Esto permitirá tener en cuenta todas las voces que han incidido en el conflicto armado brindando nuevos significados a partir de los aportes de los diferentes grupos armados, lo cual implica la reconstrucción de la memoria histórica.

Por su parte, la memoria histórica es un término que se encuentra en disputa, ya que aún varios autores no logran establecer puntos en común entre memoria e historia, sin embargo se ha intentado construir un concepto, definiendo la memoria histórica como “la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (Betancourt, 2004, p. 126), en otras palabras, tiene como propósito mantener y resignificar los hechos del pasado en el presente que influyen en el futuro. Igualmente, lo retoma Aguilar [2008] quien considera que esta es la “memoria prestada de los acontecimientos del pasado que el sujeto no ha experimentado personalmente, y a la que llega por medio de documentos de diverso tipo” (Aguilar, 2008 citado por Antequera, 2011, p. 35 y 36), en ese sentido, está directamente relacionada con el tiempo lejano y sus hechos, por lo tanto, no será propia del sujeto porque no los ha vivido personalmente, sin embargo, influye en la construcción de su identidad.

Así pues, la memoria histórica suele materializarse en monumentos o lugares que evoquen hechos significativos que han de permanecer en el tiempo, además se tienen en cuenta relatos que son usados para cuestionar el pasado y suelen sistematizarse con el fin de perdurar en el tiempo de larga duración. Es importante agregar que, para hablar sobre memoria histórica en Colombia, es preciso nombrar El Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH, el cual es una de las principales entidades que desarrollan actividades acerca de la enseñanza de la historia del conflicto armado. Para ellos,

La labor de memoria histórica en este sentido va más allá de la reconstrucción de los hechos como datos, o de la recopilación de testimonios que verifiquen una cierta versión, puesto que se ocupa de los significados, es decir, de cómo un evento es vivido y recordado, de las maneras en que los individuos a través del tiempo revisten de sentido y valoran ciertas experiencias y las maneras como estas se preservan y transmiten en la memoria social. (CNMH, 2013, p. 43)

Por lo tanto, el CNMH, recopila las versiones de diferente índole con el fin de visibilizar los hechos de violencia ocurridos en el marco del conflicto armado, resignificando los sucesos, escenarios y objetos.

Sin embargo, ante las diferentes categorías de memoria nombradas anteriormente surgen relaciones y tensiones. En primer lugar, las relaciones que se tejen entre estas dos consisten en que la memoria colectiva se encarga de alimentar a la memoria histórica, “Es decir, la memoria colectiva deviene en histórica cuando la interpretación y la construcción de ese pasado colectivo se transmite a quienes no lo experimentaron personalmente” (Aguilera y Gonzales, 2019. p. 37) de tal forma que exista una cohesión entre lo que recuerda ya sea uno o diversos colectivos desde

su subjetividad, generando sentido a lo que se escribe y con ello, la memoria colectiva está sujeta a un grupo en específico, por lo tanto, cuando este termine también lo hará su memoria. De ahí que la memoria histórica se encargue de que esta memoria permanezca en el tiempo de larga duración y de interpretar los recuerdos y hechos con una perspectiva objetiva, así en el momento en que se realiza un trabajo conjunto entre estas dos memorias, se logre hacer un vínculo entre las historias pasadas y el presente por medio de la experiencia.

En cuanto a las tensiones que existen entre estas dos son más amplias y aun estas no se terminan de configurar. Para empezar, existe una gran tensión en cuanto a la concepción de memoria histórica y por lo tanto esta influirá en las tensiones entre esta y memoria colectiva. Pues bien, muchas veces la memoria histórica no tiene en cuenta las otras memorias y por esto no es posible hablar de esta en un sentido certero, lo cual resulta un reto para la reconstrucción histórica, ya que es necesario tener en cuenta las memorias y aportes que se puedan hacer desde los colectivos, las víctimas y los actores que han influenciado en el desarrollo del conflicto armado, en aras de favorecer a la verdad. Por lo tanto, la memoria histórica contrasta la veracidad de los hechos, aunque muchas veces no es conveniente respecto a lo que se cuenta de la historia o se olvida, dejando a un lado las voces que se contraponen a lo que se quiere recordar. La diferencia entre memoria histórica y memoria colectiva radica en que la primera de estas mencionadas tiende a ser más plana, en lugar de ello la memoria colectiva se caracteriza por ser más vívida y colocarse en constante coyuntura.

Ahora bien, la escuela es uno de los escenarios en donde se debería abordar la memoria, teniendo en cuenta que es una institución en la que se reproduce el conocimiento, lo que se debe recordar, olvidar y permanecer, de ahí que existan una versión oficial de los hechos y se

reproduzcan porque responden a un currículo oficial en aras de fomentar la identidad nacional. En ese sentido, en la escuela también hay disputas con la memoria, pues

La memoria también es una esfera donde se tejen legitimidades, amistades y enemistades políticas y sociales. La manera como las personas recuerdan el pasado distribuye responsabilidades entre los distintos [actores] del conflicto y evalúa moralmente su conducta. Así, las personas, desde sus memorias, enjuician las decisiones y estrategias de los actores en disputa y adoptan distintas posturas ante el orden, las instituciones, los actores políticos y sociales. (CNMH, 2013, p. 23)

De acuerdo con lo anterior, la importancia de la memoria radica en que perduren todas las versiones de la historia con el fin de hacer una reflexión crítica de esta que prevalecerá en su construcción como sujeto político y social que tome posturas ante lo que se le presenta en la escuela y en la sociedad. Así lo expone Dussel (2002) cuando afirma que,

La represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición. (p. 274)

Por ello es relevante, acudir a la parte de las diferentes memorias que han sido silenciadas y no se han tenido en cuenta. En el caso del conflicto armado, es necesario adaptarlo de acuerdo al grupo social y el acercamiento que se tenga frente a este. Asimismo, el reconocimiento de la historia reciente y su rememoración permite que los sujetos se constituyan individual y

colectivamente para que cuestionen su pasado y su presente a partir de lo que se conoce y con ello la no repetición de los hechos violentos o de horror vividos.

En ese mismo sentido, la memoria que se trabaja en la escuela permite configurar una identidad ya que todo lo que recordamos puede definir la identidad como nación y la manera en cómo se presenta a las nuevas generaciones (Neira. 2012). Así pues,

La memoria vista como parte de un saber emergente y como parte de una demanda y preocupación política y pedagógica, puede ser re-construida bajo la lógica de la suma de un puñado de anécdotas y suma de recuerdos que constituyen un elemento importante para la constitución de una identidad colectiva, muchas veces sufrida y excluida que la Escuela no puede desconocer. (Cortes, Infante y Jiménez, 2012, p. 312).

Por ende, la escuela como un constructor y reproductor de identidad debe darle paso a otras memorias, que permitan desarrollar otra identidad y que a su vez tenga en cuenta los recuerdos. De igual forma, es preciso darle un lugar a la memoria dentro del currículo oficial y los textos escolares y con ello el reconocimiento a esta, ya que al estar ausente del currículo no es posible que los maestros y las maestras en algunas ocasiones la aborden y la presenten a los niños y las niñas.

Ahora bien, “mientras que la historia es informativa, la memoria es comunicativa, por lo que sus datos verídicos no le interesan, sino que le interesan las experiencias verídicas por medio de las cuales se permite trastocar e inventar el pasado...” (Halbwachs, 2002, p. 7). Es por ello, que en las experiencias pedagógicas encontradas se evidencia que no solo trabajan con los datos específicos de la historia del conflicto armado, sino que tienen en cuenta narraciones y testimonios

reales de quienes vivieron estos sucesos directamente, lo cual permite que los niños y las niñas conozcan su pasado, no solo desde la historia oficial sino desde las voces de otros, sus experiencias y relatos, así pues, son capaces de construirse como sujetos pertenecientes a la sociedad colombiana. De igual forma, en algunas de estas, la memoria se aborda a partir de la comprensión empática de las situaciones y experiencias que vivieron otros niños y niñas, a través del relato como conexión entre este pasado que parece discontinuo con el presente, además, del proceso imaginativo y afectivo que se da desde la alteridad y el reconocimiento de los pensamientos y emociones dados a partir de la experiencia que se narra.

Así mismo, en las experiencias se hace alusión a la importancia de la memoria debido a que esta permite el reconocimiento del pasado para la no repetición, también en aras de promover las posturas críticas en los niños y las niñas a partir de lo que escuchan, leen y ven (en lo que se refiere al conflicto armado), además de tener en cuenta otras memorias no hegemónicas que contribuyen a la veracidad. Por lo tanto, la importancia desde una perspectiva educativa es con el fin de conocer las historias propias y contextos que han estado marcados por el conflicto armado, desde la sensibilidad, el lenguaje y con sumo cuidado al momento de hablar de este tema. Igualmente, como se mencionó anteriormente, el abordaje de las memorias propias de los niños y las niñas permite el enriquecimiento de la memoria en un sentido global, ya que varias de las experiencias tienen en cuenta la vida propia de los niños y las niñas.

Así pues, en las experiencias revisadas, en cinco de estas abordan la perspectiva de memoria histórica, siete la de memoria colectiva, una de ellas desarrolló las dos memorias y se resalta que solo una de las propuestas se trabajó con una perspectiva de pensamiento histórico, en la cual se tiene en cuenta la importancia de noción de temporalidad, espacio y secuencialidad,

permitiendo así el reconocimiento de momentos históricos y la comprensión de estos. De igual forma, se puede resaltar que, en varias de estas, la memoria colectiva tiende a estar relacionada con un grupo o población en específico y resalta la voz de las personas silenciadas, a través de la recolección de sus relatos, de ahí que se tenga en cuenta la memoria individual para construir la memoria colectiva y con ello una identidad. Además, la memoria colectiva en las experiencias también está relacionada con la interpretación de los hechos por parte de los niños y las niñas a partir de los relatos, ya que permite un acercamiento a estos a través de personas que los vivieron, por lo tanto, permite empatizar con ellos. Así mismo, varias de estas tienen como principal fuente teórica a Maurice Halbwachs, siendo él uno de los mayores referentes y promotores del concepto de memoria colectiva.

En lo que se refiere a memoria histórica, se abordó desde los hechos pasados que no vivenciaron los niños y las niñas, igualmente tiende a estar relacionada con fechas importantes mediante el uso de líneas temporales, aunque para estas no son las fechas el tema central al momento de aproximarse a la historia del conflicto armado. Así mismo, la memoria histórica reconoce los personajes que ya no están y con ello la importancia de su permanencia en el tiempo de larga duración, también reflexiona sobre los hechos, la resignificación de estos y promueve la actitud crítica a partir del debate y el cuestionamiento. Igualmente, se resalta la importancia de la imaginación afectiva y la comprensión empática, acciones que toma el CNMH en aras de brindarle más dinamismo a la historia que se cuenta, fomentando así las capacidades sociales y el reconocimiento del pasado.

Por consiguiente, para el abordaje del conflicto armado se considera pertinente tener en cuenta la memoria histórica y la memoria colectiva, ya que las dos contribuyen entre sí para fomentar el mayor entendimiento y comprensión de la historia del conflicto armado desde

diferentes perspectivas. Por lo tanto, la memoria histórica permite el reconocimiento de la historia, pero no como un discurso dado, sino como una interpretación y que a su vez debe tener en cuenta todas las voces en aras de contribuir a este, por medio de los relatos cotidianos que también enriquecen todas las memorias.

Es por ello, que utilizar estas dos memorias permiten el esclarecimiento de la verdad, mediante el uso de las diferentes fuentes. Para finalizar, “la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades.” (Jelin, 2002, p. 10), de ahí su importancia de abordarla en la escuela y en especial en lo que se refiere a la enseñanza de la historia del conflicto armado. Adicionalmente, se deben tener en cuenta las tensiones que surgen entre memoria histórica y memoria colectiva, para entenderlas y generar relaciones que permitan que se fortalezcan entre sí.

Historia reciente, un campo de batalla

Para abordar la historia reciente es necesario acudir a la memoria, un campo amplio y complejo, siendo un concepto que no se encuentra totalmente definido por múltiples debates alrededor de él, ya que es un referente reciente en la historia. Así pues, este en algunos países, es un pasado que ya culminó, como lo son Argentina y Chile que tuvieron periodos de dictadura en las décadas del 60 al 80. De manera diferenciada, en Colombia, donde pese a la firma de los Acuerdos de Paz (2016) su historia reciente continua vigente. Entre sus principales características se encuentran los hechos traumáticos que no han subsanado; no tiene una frontera temporal establecida por ser un pasado reciente que aún no termina debido a que no son hechos de larga duración, por lo tanto, varios de estos aún se repiten y suelen ser reiterativos, es decir, “... hablar de historia reciente es mencionar un pasado que por diferentes circunstancias se resiste a pasar.”

(Arias, 2015, p. 32). Igualmente, continua en disputa y sigue construyéndose teniendo en cuenta los diferentes testimonios y versiones que aportan a la memoria por su carácter reciente y porque ofrece una perspectiva crítica. De ahí que, el conflicto armado se aborde desde esta mirada en el aula, aportándole mayor sentido.

Ahora bien, la educación entendida como escenario de aprendizaje donde la historia reciente y la memoria deberían ocupar un lugar esencial para que a partir de este se rechacen los actos violentos que siguen vigentes a causa del conflicto armado. Es por ello, que hablar de este en términos sociales sigue siendo un debate permanente y más aún en la escuela, empezando simplemente desde el papel que juega la enseñanza de la historia en esta, puesto que

La enseñanza de la historia reciente implica un diálogo disciplinar, la caracterización de los contextos, el reconocimiento de los sujetos y la convergencia de distintas formas de enseñanza en torno al abordaje del pasado y sus vestigios en la piel: heridas físicas, emocionales, simbólicas y políticas. Heridas de las cuales no escapa quien investiga, enseña o aprende. (Ortega, Mechan, y Vélez, 2014, p. 61)

En ese sentido, es un tema que no se ha incluido en la escuela, dado que siguen abarcando muchos elementos que son difíciles de definir y abordar, porque continua presente y en desarrollo, también al ser un tema que sigue replicándose, son muchas las víctimas y las heridas que siguen presentes por eso no se puede limitar a hablar simplemente de actores y datos memorísticos, sino que se debe comprender los hechos desde todos los ámbitos involucrados.

Por otra parte,

La escuela debe asumir con más fuerza el desafío de construir una comprensión histórica del pasado reciente, que pueda configurarse como una herramienta para la construcción política del presente y proyección del futuro [...]. En otras palabras, se trata de promover la conciencia histórica [...] y el pensamiento político en una sociedad que ha superado, con grandes tensiones y conflictos aún no resueltos, el desafío de desandar la amnesia y la impunidad. La escuela allí tiene una importante tarea. (p. 49) (Kriger citado en Arias, 2015, p. 32)

De acuerdo con ello, en las instituciones educativas se debe promover la enseñanza de la historia reciente desde una perspectiva crítica que logre que los niños y las niñas tengan la capacidad de construirse ética y políticamente para cuestionar su pasado, su presente y contribuir al futuro, por eso es importante que las maestras y los maestros tengan en cuenta las voces de los niños y las niñas con relación a las nociones que tienen sobre el conflicto armado, lo que tienen por decir de este y con ello comprender sus concepciones.

Por su parte, países como Chile y Argentina con las dictaduras, han desarrollado políticas que reivindican la memoria de las víctimas y de los acontecimientos que hacen parte de la historia de estos países por lo tanto inciden directamente en las políticas educativas de estos, lo cual resulta una falencia para el caso colombiano,

La carencia de una política educativa que involucre la historia reciente en el currículo escolar y, más aún, en la investigación y la formación de profesores, responde a la función social que el Estado y la sociedad exigen a la escuela: requerimientos evaluativos y estandarizados y el desarrollo de competencias y habilidades para el trabajo, bajo las

escasas posibilidades de ascenso social que brinda el sistema educativo. Con ello se deja al olvido esa necesidad de comprensión y actuación crítica que sobre el conflicto interno tiene la sociedad colombiana, en la que “existe una vinculación estrecha de los actores escolares con las dinámicas y los efectos de la guerra interna. (Rodríguez y Sánchez 2009 citado por Domínguez, 2015. p. 68)

Aquí pues se vislumbran una serie de problemáticas, como lo son responder a competencias demandadas por las políticas del Estado y en cuanto a la enseñanza de ciencias sociales, algunos temas ya no resultan tan relevantes para la actualidad, dando menor prioridad a temas que influyen directamente en la actualidad colombiana. En lo que se refiere a la enseñanza del conflicto armado, se limita al reconocimiento de este como problemática social vigente pero no se ahonda en sus orígenes, la influencia de los diferentes actores en este y sus consecuencias en varios aspectos, en otras palabras, se habla de paz, pero no del problema estructural del mismo. Sin embargo, abordar “...en la escuela, las ideas políticas, las ideologías, parecen quedar relegadas en relación con otros contenidos. Más aún: daría la impresión de que los términos política e ideología tienen en la escuela una connotación negativa.” (Carnovale y Larramendy, 2010, p. 244), por consiguiente, enseñar estos temas en términos políticos resulta muy difícil y más en un país tan polarizado en el que se hegemoniza una “verdad”, por lo que,

El desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características [...] posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por

qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado. (Levín 2007 citado por Arias, 2015, p. 33)

No obstante, esto representa un reto ya que la última reforma curricular que se realizó fue en 1998 y por lo tanto hay contenidos aislados que no suelen relacionarse directamente con el conflicto armado, especialmente en la educación infantil. Por esta razón, abordarlo en la escuela “... implica la selección rigurosa de los contenidos o conceptos (algunos de intensa complejidad), lo que implica innovar en los dispositivos didácticos a emplear: responderán a la nueva intencionalidad y actuarán en función de un propósito”. (Domínguez, 2015, p. 69)

Ahora bien, algunas de las experiencias rastreadas abordan el conflicto armado desde hechos que son recordados en la historia reciente como lo fue el surgimiento de las primeras guerrillas liberales como la liderada por Guadalupe Salcedo en los Llanos; otras experiencias parten de la época de La Violencia con hechos muy importantes que sucedieron, tales como El Bogotazo con el asesinato del candidato presidencial Jorge Eliécer Gaitán, la creación del Frente Nacional y el surgimiento de Las Guerrillas (generalmente referidas a las FARC-EP). También se abordan otros hechos como La Toma y Retoma del Palacio de Justicia, surgimiento de grupos Paramilitares, Falsos Positivos y por último, la Firma de los Acuerdos de Paz como hecho más recientes relacionado al conflicto armado. Además, es importante resaltar que las fechas no son el foco de atención en cómo se aborda la historia reciente, ya que se busca entender como estos hechos inciden en el presente. Así pues,

La perspectiva de la historia reciente es importante para el contexto del país en la actualidad porque contribuye a poner en escena las historias que se han querido ocultar, y a poner énfasis en la enseñanza de los hechos producidos por el conflicto armado, las víctimas que lo han sufrido y generar solidaridad frente a ellas (Aguilera y González, 2019, p. 47).

De acuerdo con las autoras, las experiencias emplean diferentes formas en cómo se cuenta el conflicto armado desde distintos ejes, por medio de relatos de víctimas que lo vivieron directamente y con ello empatizar con las historias de dolor y también su relación con el desplazamiento. Otras propuestas lo abordan desde el territorio como escenario afectado por masacres, como la de El Salado, Bojayá y Mapiripán, realizadas por diferentes actores armados; otras a partir del reconocimiento de los sujetos del conflicto, ya sean víctimas, y la Ley de Víctimas o Ley 1448 de 2011, actores armados y el origen de su surgimiento, líderes sociales y Estado y por último, por las regiones del país más afectadas por el conflicto y su disputa por el poder en estos.

Por último, aunque el término “historia reciente” no esté conceptualizado en su totalidad, es necesario tenerlo en cuenta al momento de abordar la historia del conflicto armado en Colombia porque lo enuncia a través de sus hechos y relatos. Por otra parte, es preciso resaltar que, pese a que el conflicto armado se sigue desarrollando y sus hechos recientes sigan afectando en la vida de muchas personas, este se considera un tema aislado de la escuela.

Capítulo 4: Recomendaciones de un vistazo al pasado y la construcción para el futuro de la enseñanza del conflicto armado

El presente análisis se desarrolló en torno a varios aspectos que se consideran importantes, entre estos encontramos: la historia oficial, la carencia de los contenidos educativos del conflicto armado para las infancias en el marco curricular, las potencias y dificultades de la enseñanza de la historia reciente en básica primaria, las concepciones de infancias y sus posibilidades de comprensión del conflicto armado y, por último, algunas recomendaciones para los maestros y las maestras.

En primer lugar, es importante aludir a la historia oficial y las pocas posibilidades o mecanismos que existen para incidir o participar en la reconstrucción de esta memoria histórica, a partir de todas las voces, especialmente las voces silenciadas y no únicamente de la memoria escrita por el poder, trayendo consigo que quienes la cuestionen muchas veces pongan en peligro hasta su propia vida. Es por ello que se hace necesario la creación de políticas de memoria que influyan en la educación (como en el caso de Argentina y Chile), permitiendo comprender y abordar la historia del conflicto armado, como aquél que ha incidido de manera permanente en la vida de todos y todas, así mismo su reconocimiento social y su instauración en las aulas.

En ese sentido, esto repercute en la escuela y en varios aspectos de la misma, ya que en este espacio generalmente no tiende a debatirse o cuestionarse la historia oficial establecida por el Estado, quien es el encargado de lo que permanece o se olvida, en especial en lo que tiene que ver con la historia del conflicto armado y lo que conviene que permanezca en la historia y memoria de todos y todas, debido a que la escuela como institución, es la “dueña” del conocimiento, de lo que se enseña o se deja a un lado, además de su rol social como formadora de ciudadanos de acuerdo a las necesidades de la sociedad a la cual pertenece.

Uno de estos aspectos es el currículo oficial, en el cual la historia del conflicto armado no se contempla y la última actualización de estos se encuentra relacionada con los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA- (2016), en los cuales se habla acerca de los Acuerdos de Paz y se contempla para grados superiores, pero para Básica Primaria ni siquiera son tenidos en cuenta, lo cual demuestra la desarticulación que existe no solo con la Cátedra de Paz, sino con otras que también son obligatorias como las de “Constitución Política, Aprovechamiento del tiempo libre, Medio ambiente, Afrocolombianidad, Educación para la justicia y la paz” (Hurtado, 2018) y que en realidad no se desarrollan en las instituciones escolares, de ahí que la Cátedra de Paz no esté exenta. En esta se reglamenta que,

Artículo 1°. Cátedra de la Paz. La Cátedra de la Paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado, en los estrictos y precisos términos de la Ley 1732 de 2014 y de este decreto. (Decreto N° 1038 de 2015)

Así mismo, esta se contempló para que se desarrollara como asignatura independiente al área de Ciencia Sociales e invita²⁸ a renovar los Lineamientos Curriculares para dar lugar a estos contenidos. Sin embargo, pese a que contempla algunos lineamientos (lo hacen de manera superficial), dejando a un lado el peso histórico, ya que existen muchos vacíos con relación a los contenidos concretos, como sus orígenes, el reconocimiento de los actores, víctimas, afectaciones al territorio y culturas, masacres, diálogos de paz fallidos, narcotráfico e incumplimiento del Acuerdo de Paz firmado en el 2016. Además, no se le destina tiempo y recursos, no se soluciona

²⁸ LEY 1732 DE 2014: por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.

el problema estructural de fondo que está relacionado a las nociones que se tiene del conflicto armado y la desinformación que hay sobre el mismo. En ese sentido no es posible construir paz sin conocer su historia y lo que ha influenciado para el recrudecimiento de la violencia en Colombia. De acuerdo, con Ramos (2017),

Es cierto que existen algunas iniciativas propiciadas desde el gobierno central, sin embargo, éstas no han contado con el apoyo necesario y siguen percibiéndose como propuestas que pretenden cumplir con requerimientos formales pero que no apuntan a cumplir con el objetivo de favorecer una enseñanza del conflicto centrada en problemas históricos con perspectiva de formación ciudadana. Nos referimos en particular a la Cátedra de la Paz, recientemente instaurada por la Ley 1732 de 2014 y reglamentada por el Decreto 1038 de 2015, la cual no ha sido plenamente instaurada y discutida en las instituciones educativas y no ha contado aún con el apoyo suficiente para la formación docente que implica su establecimiento. (p. 19)

Así pues, Colombia al ser un país que no acata las leyes o normas en su totalidad, tienden a no cumplirse y no tener seguimiento, por ello, esta Cátedra debería tener una ruta de seguimiento o un mecanismo, que permita reconocer las dificultades que existen a la hora de desarrollarla en las instituciones y tener en cuenta a la comunidad educativa para su construcción.

Aunque, las Ciencias Sociales abarcan un sinnúmero de temas, no son las únicas encargadas de abordar la enseñanza de la historia del conflicto, ya que este permite un abordaje transversal desde todas las áreas del conocimiento. En ese sentido, la escuela debe hacer una

evaluación de sus contenidos debido a que es la que responde a las necesidades de la sociedad y la asignatura de ciencias sociales en sí no puede manejar tantos asuntos y de manera tan profunda porque requiere mucho tiempo y recursos para una sola área del conocimiento, de ahí que varios de estos temas puedan destinarse a otras asignaturas.

Por su parte, en las escuelas desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en ocasiones no se establece el reconocimiento y aprendizaje de la historia del conflicto armado y por lo tanto sus planes curriculares tienden a ser descontextualizados, dejando a la escuela desarticulada de la realidad social. Así mismo, los contenidos en Ciencias Sociales que están estipulados de acuerdo a los grados escolares están desactualizados porque no coinciden con la coyuntura actual del país, en especial a lo que se refiere a su historia reciente, ya que cada institución educativa establece los planes educativos y estos temas suelen ser reemplazados por otras asignaturas que se consideran más relevantes. Además, estos contenidos se limitan a aprenderse de una forma lineal y memorísticamente y no al desarrollo del pensamiento histórico, lo cual implica un debate y reflexión sobre los mismos.

En cuanto a las potencias y dificultades en la enseñanza de la historia reciente, estas últimas mencionadas, tienen que ver con que Colombia es un país que aún no termina de vivir su historia reciente, por lo tanto, aún existen heridas abiertas y el abordaje del tema resulta complejo debido a la gran cantidad de víctimas que ha dejado el conflicto. Además, al ser un país tan polarizado, existen muchos odios profundizados limitando el debate de su enseñanza y aprendizaje desde las emociones que este genera, restando así el peso histórico que tiene en la manera como se ha

desarrollado el país en aspectos económicos, sociales, naturales y culturales, de ahí la necesidad de enseñarlo de manera integral.

Otras de las dificultades se encuentran al momento de querer abordar la enseñanza de la historia reciente de manera autónoma, en escenarios no formales o alternos a la escuela (museos, organizaciones, fundaciones, entre otros) lo cual dificulta mucho más su enseñanza por las necesidades económicas, restricciones sociales y apoyos hacia estos tipos de proyectos.

Así mismo, algunos padres o madres niegan este contenido a sus hijos e hijas por las posiciones políticas que puedan llegar a tener o lo que desean que aprendan o no de la historia reciente, sus contenidos y el cómo estos se puedan enseñar, ya que muchos de ellos consideran que no es un tema que pueda desarrollarse con las infancias.

En cuanto a sus potencias, el abordar este tema con los niños y las niñas, permite que fortalezcan un carácter reflexivo y crítico frente a lo que se cuenta, ya que se hace en aras de promover acciones para la no repetición y sus posiciones políticas. Igualmente, la forma en cómo se presenta la historia reciente a los niños y las niñas puede llegar a ser un gran potencial para que estos comprendan de qué manera ha incidido en lo que conocen actualmente en su contexto y así contribuir a transformar estas realidades sociales.

En lo que se refiere a las infancias, la noción que se tiene sobre estas ha variado a lo largo del tiempo, en un primer momento como pequeños adultos hasta lo que se conoce hoy en día como sujetos que deben ser cuidados en sus primeros años de vida y la mejor etapa para el desarrollo. Sin embargo aún se tienen concepciones erradas sobre estas dado que muchos las definen como sujetos poco incidentes en su entorno, incapaces y frágiles emocionalmente para comprender la historia del conflicto armado porque consideran que por ser un tema violento puede llegar a vulnerar su “inocencia” o la forma en la que conciben el mundo, negando las concepciones que

los niños y a las niñas crean sobre este y su capacidad de comprenderlo. Al igual que sus posibilidades de transformar el lugar en el que están, es decir, sus capacidades políticas y sociales de acuerdo a sus edades.

Sin embargo, los niños y las niñas son sujetos capaces de comprender el conflicto armado a partir de lo que se les cuenta, de tomar una posición a través de los debates que puedan surgir entre ellos y brindan una mirada que a veces los adultos no contemplan, además al ser sujetos tan curiosos son capaces de hacerse preguntas en torno a la historia que los mayores no se hacen, también pueden llegar a desarrollar una gran capacidad empática de acuerdo a lo que se les enseñe sobre este tema y comprender como el conflicto armado incide de diferentes maneras en la vida de todos y todas.

Por otra parte, uno de los sujetos indispensables al momento de abordar la historia del conflicto armado son los maestros y las maestras, quienes en primer lugar deben reconocer a las infancias como sujetos capaces de comprender la historia del conflicto armado, ya que varios de estos tienen concepciones erradas acerca de las infancias, negándoles la posibilidad del aprendizaje del mismo o simplemente no lo consideran relevante para su formación.

Igualmente, el cómo este se enseña puede llegar a ser una dificultad puesto que los maestros y las maestras no poseen orientaciones concretas que permitan abordarlo de la mejor manera, convirtiéndose en una necesidad porque no saben cómo desarrollarlo, incluso para quienes sí tienen interés por retomarlo con los niños y las niñas, muestra de ello son las experiencias anteriormente analizadas.

En cuanto a las recomendaciones, es preciso tener en cuenta que para abordar la historia del conflicto armado es necesario que las maestras y los maestros de educación infantil en formación, investiguen, se construyan política e históricamente en lo relacionado al conflicto

armado, que conozcan el cómo se ha desarrollado y su incidencia, ya que es un tema que socialmente está en auge y ha trascendido en la forma en como cada colombiano se ha constituido de manera individual y así tener las herramientas para dar una respuesta lo más completa posible al momento que se presente una situación en el que los niños y las niñas tengan dudas sobre este, tal como nos dice Freire, el educador debe enseñar y enseñar bien, es decir conocer sobre lo que enseña, estudiarlo rigurosamente. De ahí que, en lo que respecta a la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, sea imprescindible que se establezca en el pensum alguna materia que más allá de enseñar la historia del conflicto armado, procure *fomentar la construcción de sujetos críticos, éticos y políticos* y a partir de esta, sean capaces de contribuir en la formación de niños y niñas con estas cualidades.

Por otra parte, es muy importante tener en cuenta la población con la que se aborda el tema, porque por las dinámicas del conflicto armado se pueden encontrar en los escenarios niños y niñas que han sido víctimas o que tienen confusiones sobre el conflicto armado a partir de lo que escuchan en su entorno. Por lo tanto, las estrategias que las maestras y los maestros desarrollaran frente a este tema son fundamentales, comenzando por un *lenguaje claro*, puesto que a través de este se analizará los contenidos alrededor de la historia reciente. Igualmente se puede fomentar la empatía, la reflexión, el debate, el respeto, la visibilización de la voz de las víctimas y el deseo de continuar aprendiendo de este, por ello hay que tener especial cuidado con los juicios de valor frente al tema, es decir, en evitar calificar a los sujetos entre buenos o malos, de ahí que sea necesario ser imparciales frente a lo que se enseña, pero teniendo claridad sobre el lugar de las víctimas.

Por último, a la hora de abordar la historia del conflicto armado, se recomienda la *pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria* porque la primera de estas permite comprender a

partir de lo que se vive y transformar el entorno en aras de la justicia social, acompañada con la pedagogía de la memoria, ya que esta permite al acercamiento a las comunidades a través de las memorias y brinda el enfoque histórico deseado para este tema. Igualmente, se hace necesario desarrollarlo desde el cuestionamiento de la *memoria histórica* y la reconstrucción de esta a partir de la *memoria colectiva*, ya que se complementan entre sí, teniendo en cuenta las comunidades excluidas, en aras de que la memoria y la historia se escriban siempre propendiendo por la verdad, justicia y reparación. Sin embargo, es preciso resaltar que no hay una pedagogía o memoria establecida para abordar este tema, lo cual implica que se deben conocer, investigar, más de ellas y sus postulados, además se pueden encontrar y trabajar en conjunto para tener más herramientas a la hora de desarrollar el tema, pues cada una brinda posibilidades de cambio y acción.

Referencias

- Aguilera, A & Gonzales, M. (2019). Los dilemas de educar en la memoria. En Historia reciente e historia desde abajo. Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales. (p 33-53). Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez-Gayou, J., Camacho, J y López, S., Maldonado, G., Trejo, C. Átala, A., & Pérez, M. (2014). La investigación cualitativa. XIKUA Boletín Científico De La Escuela Superior De Tlahuelilpan, 2(3). <https://doi.org/10.29057/xikua.v2i3.1224>.
- AMSAFE. (s. f.). Propuesta pedagógica Construyendo memoria en las escuelas. www.amsafe.org.ar. Recuperado 26 de junio de 2020, de https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/PDFs/2017_Construccion_de_memoria/ConstruccionMemoria-AMSAFE.pdf
- Antequera, J., (2011), La memoria histórica como relato emblemático. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll4/id/4>
- Arias D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. Revista Folios N° 42. (pp 29-41). Bogotá. Colombia.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. Recuperado 23 de septiembre de 2020, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. Educ. Educ., 19(1), 67-88
- Cárcamo, H. (2005) Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio 23, 204-216

- Carnovale, V. & Larramendy, A (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede, Ciencias sociales en la escuela. Criterios para la enseñanza (pp. 237-265). Buenos Aires: Aique.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Recordar y Narrar El Conflicto Herramientas para reconstruir memoria histórica. Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), El tesoro escondido... una travesía por la memoria. Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes. Bogotá, CNMH
- Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar (2017), Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento. Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino, Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica.
- CHCV. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Indepaz. Recuperado de: <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/02/Version-final-informes-CHCV.pdf>
- Congreso de Colombia. (2014). Ley 1732 de 2015. Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.
- Congreso de Colombia. (2015). Decreto 1038 de 2015. Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.
- Domínguez, J. (2015) La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes, fracturas y nuevos horizontes. Polisemia, 11(20), 57 – 72.

- Duque, L. (2017). Conflicto social colombiano: representación en textos escolares de ciencias sociales. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 49-68. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cs
- Dussel, I. (2002). La educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión, FLACSO/Universidad de San Andrés, Argentina
- Ferla, A. (2019). Rastros de la memoria de mi país: Formación del pensamiento histórico en la infancia a partir de la enseñanza de la historia reciente. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.
- Freire, P. (1997). No hay docencia sin discencia En *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa* (pp 23-47). México. Editorial Siglo XXI Editores.
- García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79). 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Giraldo, P (2015). Aportes Sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (CHCV). Indepaz. (pp. 407-451)
- GMH. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Capítulo IV: Los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia. Bogotá, Colombia. (pp.259- 328)
- GMH. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Capítulo II Los orígenes, las dinámicas y el crecimiento del conflicto armado. Bogotá, Colombia. (pp.110-196)

- GMH. (2013). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Capítulo III Guerra y justicia en la sociedad Colombia. Informe Basta Ya memorias de guerra y dignidad. Bogotá, Colombia. (pp.196-257)
- Gómez, C. (2019). La memoria colectiva y el pasado reciente en el proyecto educativo del Parque de la Memoria. Estudio a partir de dos experiencias con escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina.
- Gonzales, M.; Rincón, C. (2008), El trabajo de grado en proyecto curricular en educación infantil, Documento de trabajo.
- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Unipluriversidad*, 13(1), 60- 63.
- González, P & Pagès, J.(2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Revista Historia y Memoria*. N°. 9. pp. 275-311. Colombia.
- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2. Disponible en <https://blues.uab.es/athenea/num2/Halbwachs.pdf>
- Halbwachs, M. (2004). Memoria colectiva y memoria individual. *La memoria colectiva* (pp 25-51). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hedrerá-Manara, L., & Álvarez-Martínez-Conde, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Huérffano, D. (2015). Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica. Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

- Hurtado, M. (2018). ¡No más cátedras! Blog de noticias Nuevo Siglo. Tomado de:
<https://elnuevosiglo.com.co/articulos/05-2018-no-mas-catedras#:~:text=Adem%C3%A1s%20de%20las%20que%20se,que%20convertir%20en%20una%20c%C3%A1tedra.>
- Jelin, E. (2002). La memoria en el mundo contemporáneo. En Los trabajos de la memoria (pp. 9–17). España: Siglo XXI de España editores s.a. Recuperado de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayeryhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>
- Jimenez, A. Infante, R & Cortes R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Revista Colombiana de Educación. 62. pp 287-314. Bogotá. Colombia.
- Mejía, M. (2011). Educación y pedagogía en América Latina, una práctica con historia. Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. La paz, Bolivia.
- Molano, A. (2015). Fragmentos de la historia del conflicto armado (1929-2010). Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (CHCV). Indepaz. (pp. 541 - 597)
- Montes, R. (2016). ¿A quién le cuentas, abuelo?: El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia
- Muñoz, D. (2020). Lenguajes de la empatía en niños y niñas que se acercan a ejercicios de memoria histórica: “Valentina y sus recorridos por las historias del conflicto armado colombiano” (Tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

- Neira, A. (2012). Acercamiento a la memoria histórica en la Escuela desde la construcción de relatos. Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160106010918/MemoriaConflictoyEscuela.pdf>
- Ortega, J & Vélez, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes* (40). 59-70. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2770/2492>
- Ortiz, E. (2017). El circo del sol solecito. El juego espontáneo como herramienta para abordar el tema del conflicto armado colombiano en las clases de Educación Física. *Experiencias Educativas en Memoria para una Cultura de Paz y Reconciliación*. CMPR. P. 93 – 104
- Pecaut, D. (2015). Una lucha armada al servicio del statu quo social y político. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (CHCV). Indepaz. (pp. 599-652)
- Plazas-Díaz, F.A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 179-200. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.9
- Ramos, J. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. prácticas docentes y conocimiento escolar. (Tesis doctoral). Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials. Universira Autònoma de Barcelona.
- Registraduría Nacional del Estado Civil. (2016). Plesbicito. Recuperado de: https://www.registraduria.gov.co/?page=plebiscito_2016

- Rubiano, Y. (2019). Procesos de memoria alrededor del conflicto armado: narrativas de los niños y niñas sobre violencia y paz. (Tesis de Grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y las niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e Argumento*, vol. 7, núm. pp. 132-154 Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil.
- UEPC (2016). Construir desde las ruinas. La escuela construye memorias: A 40 años del golpe de eso sí se habla. Beltramino, Córdoba Ed. Alaya Servicio Editorial. Recuperado de: <http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/LaEscuelaConstruyeMemorias>.
- Wills, M. (2015). Los tres nudos de la guerra colombiana. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (CHCV). Indepaz. (p. 762-808)
- Zuluaga, L., & Marín, D. (2015). Memoria colectiva memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, (10), 63-86. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/281>

Anexo 1

<p>REFERENCIA: Huérfano, D. (2015). Didácticas del conflicto armado: una experiencia desde la pedagogía crítica (tesis pregrado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.</p>	
<p>Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>El autor señala la memoria como una construcción que surge a partir de los recuerdos y hechos de los actores del conflicto armado para que asimismo la sociedad pueda ser constructora de las memorias sociales y políticas convirtiéndose en conservadores del pasado y generando una no repetición.</p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>Como el nombre de la tesis lo indica se basa en la pedagogía crítica diciendo que a partir de esta se puede formar niños y niñas que comprendan y sean capaces de transformar su realidad, además de que sean sujetos políticos. De igual forma, dice que la escuela debe abrirse a la realidad social del contexto y tener un currículo abierto, participativo y democrático.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>Él explica el conflicto armado desde los años cincuenta y lo hace a partir de tres categorías que son: moral, estado nación y economía.</p> <p>En cuanto a lo moral, explica el comportamiento y el accionar de los diferentes actores del conflicto armado; en estado nación habla de cómo los partidos políticos y las elites del país</p>

	<p>venden una falsa imagen al país e intentar influir en las sociedades por medio de aspectos morales y éticos para asimismo perpetuarse en el poder y por último, en cuanto a la economía explica como la mayoría de grupos armados se financian por medio de actos delictivos, secuestros, apropiación de recursos y propiedades, cultivo de coca,etc que a su vez ha acarreado otros problemas, además habla de cómo los diferentes grupos armados intentan llegar a la sociedad por medio de consignas y justificación de sus actos.</p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿victimas, victimarios?)</p>	<p>Expone como actores del conflicto armado a paramilitares, guerrillas y Estado, señalando que las guerrillas en sus orígenes se fundamentaron en la igualdad y en la lucha por el poder queriendo beneficiar a la población más vulnerable. Por su parte, los paramilitares se basaban más en el interés propio, además de querer la destrucción a las guerrillas y la permanencia del poder por las clases dirigentes del país diciendo en su mayoría de veces que “el fin justifica los medios” para justificar sus hechos y atrocidades.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Su propuesta se basa en cuatro bases las cuales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. acercamiento al tema del conflicto armado (sensibilización) es decir, desde una perspectiva de reflexión y análisis 2. El conflicto armado desde la mirada de los niños y niñas para que ellos expresen sus ideas y opiniones acerca de este

	<p>3. Relaciones que hacen los niños y niñas del conflicto armado con su realidad, donde además los niños ya dan características acerca del conflicto armado</p> <p>4. Construcción de un blog donde ira todo el trabajo hecho con los niños y niñas</p> <p>El autor llevo a cabo estas cuatro fases iniciando con unas preguntas como lo son: ¿Cómo surge el conflicto armado? ¿Por qué existen las guerrillas y los paramilitares? también a lo largo de la propuesta hizo uso de medios multimedia como videos, galerías y películas acerca del conflicto armado, además con los niños y niñas hizo dibujos, una línea del tiempo sobre el conflicto armado y una carta a niños y niñas desplazados.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>Él indica de cómo debe ser el rol docente diciendo que el maestro debe darle un sentido práctico y político a la enseñanza que da para que asimismo los niños y niñas construya su propio pensamiento y acción crítica de la realidad y esto lo logra por medio de actividades que sean reflexivas y analíticas y esto logre evidenciar en su propuesta educativa que el maestro tenía un rol activo generando actividades donde los niños y niñas pudieran reflexionar sobre el conflicto armado.</p>

Bibliografía recomendada:
Quien realiza: Daniela Morales

REFERENCIA: CNMH. (2018), Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino, Bogotá, Centro Nacional de Memoria Histórica.	
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).	La guía se aborda la memoria colectiva, desde la cual se fomentan actitudes y sentimientos de empatía en niños y niñas; también, sin hacer alusión al horror de la guerra, los niños y las niñas pueden aproximarse al conflicto armado, además se reconoce la dignidad de las víctimas. En esta se desarrolla como tema central del conflicto, específicamente el desplazamiento, orientado hacia una construcción entre lo que cuenta la historia, y a quienes se lee, es decir se enriquece con las memorias, ideas y reflexiones de los niños y las niñas
Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.	Se enfoca sobre todo en la Pedagogía de la memoria, ya que trata de contar la experiencia de lo que ha sido el desplazamiento en Colombia, no solo a través del cuento, sino de una relación con la reflexión, la memoria, la palabra y el cuerpo, todo esto con los niños y las niñas, por medio de actividades, preguntas y reflexiones, también hace una

	<p>invitación a que las niñas y niños sean más argumentativos y críticos con lo que escuchan, leen y ven.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>El tema central es el desplazamiento, a través del cuento “<i>Un largo camino</i>” se cuenta la historia del pingüino Guillermo y la osa Ana, quienes deben irse de sus lugares de hábitat y hogares por la llegada de otros animales similares a ellos, pero más grandes, fuertes y amenazantes, que los fuerzan a irse. Cuenta las dificultades de adaptación, las discriminaciones que sufren y el dolor de dejar sus hogares. Es decir que aborda temas como el desplazamiento, la discriminación y la exclusión, pero también el reconocimiento de resistencias, el retorno, el territorio y el arraigo, asimismo promueve el rechazo a las diferentes violaciones de derechos humanos.</p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)</p>	<p><i>Desplazados:</i> quienes tienen el papel de víctimas, en este caso es el pingüino Guillermo y la osa Ana, cada uno con sus familiares, amigos y vecinos, quienes al principio tratan de resistir pero que finalmente, deben dejar su lugar de origen gracias a que otros animales de la misma especie, pero diferente tipo llegan a sus hogares, quitándoles la comida y la tranquilidad.</p> <p><i>Quienes propician el desplazamiento:</i> quienes tienen el papel de victimarios, en este caso son los otros tipos de pingüinos y</p>

	<p>osos, que roban la comida de Guillermo y Ana y sus familias, amigos y vecinos, además de que los llenan de temor, y los hacen sentirse incómodos, por lo cual deben irse de ese lugar. Es importante decir que la guía, sobre este actor hace énfasis en que el objetivo no es fomentar memorias vengativas, rencorosas o falsificadoras ante los diferentes actores y dinámicas del conflicto armado. Al contrario, quiere dar herramientas para que niños y niñas entiendan a los actores en sus contextos y comprendan la situación.</p> <p><i>La sociedad donde llegan:</i> son tanto las costumbres, como nuevas experiencias y los otros animales quienes los reciben en la ciudad. Para ellos es difícil al principio adaptarse a la comida, al suelo y en general a todas las cosas nuevas, pero se adaptan. Por otro lado, están los otros animales, que no juegan, hablan o interactúan con ellos, los miran raro y los excluyen, donde se refleja la discriminación, pero después se hacen amigos todos.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Esta guía de acompañamiento tiene varias actividades cronológicas para los momentos de la lectura, además de que puede ser adaptada por los maestros o acompañantes, de acuerdo al contexto en donde se trabaje. Está pensada para ser trabajada en el aula, y también para ser desarrollada entre 5 y 6 encuentros diferentes:</p>

	<p>Propuesta de actividades para antes de la lectura del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Me dispongo para mi cuidado y el cuidado del grupo</i> • <i>Conectándome con mi respiración y construyendo compañía y apoyo con los demás</i> • <i>Contrato-contacto</i> • <i>Me ubico. ¿De dónde vengo yo? Regiones del país en mi grupo, acercándome a nuevos territorios y sus tesoros</i> <p>Propuesta de preguntas y reflexiones para acompañar la lectura del cuento: <i>Hacen que la lectura sea más productiva, porque invita a dar las opiniones y perspectivas que los niños tienen del tema, por lo cual se crea una relación bidireccional con el cuento y los lectores, además están pensada para promover el carácter crítico y reflexivo.</i></p> <p>Propuesta de actividades para después de la lectura del cuento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Caminos para la acogida</i> • <i>Cartas a los personajes del cuento</i>
Lugar del maestro - Educador en la propuesta	<p>Es quien se convierte en intermediario entre el cuento y los niños y niñas, es decir que debe tener claro el tema, leer el libro y reconocer la finalidad y los objetivos con la que se trabaja esta. También es el lector de contexto, sus tradiciones costumbres y cotidianidades, como también el lugar geográfico donde se lee, cuidando siempre las historias,</p>

	emociones, realidades y contextos marcados por la guerra, además quien adapta la guía al entorno del aula y a las necesidades.
<p>Bibliografía recomendada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centro Nacional de Memoria Histórica y Organización Internacional para las Migraciones (2017), Al cuidado de la memoria. Módulo 1. Conceptos sobre el enfoque psicosocial y el cuidado de personas y equipos. Caja de herramientas para trabajar en procesos de construcción de memoria histórica, Bogotá, CNMH y OIM. • Vallejo Franco, Beatriz Eugenia (2016), Un largo camino, Bogotá, CNMH 	
Quien realiza: María Camila Velásquez Cuadros	

<p>REFERENCIA:</p> <p>AMSAFE. (s. f.). <i>Propuesta pedagógica Construyendo memoria en las escuelas</i>.www.amsafe.org.ar. Recuperado 26 de junio de 2020, de https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/PDFs/2017_Construccion_de_memoria/ConstruccionMemoria-AMSAFE.pdf</p>	
Edad o grado de escolarización	No específica, sin embargo, señalan hacen alusión a “los más pequeños”
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva,	La perspectiva que se propone es la construcción de memoria histórica sobre la Dictadura Cívico Militar que se estableció en Argentina a partir del 24 de marzo de 1976.

memoria social, memoria histórica).	
Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.	Se propone trabajar en equipo y promoviendo el pensamiento crítico, derribando las perspectivas que ya están instauradas.
¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?	<p>En la fundamentación de la propuesta se aborda términos claves, que son: Terrorismo de Estado, Genocidio, y delitos de Lesa Humanidad.</p> <p>Terrorismo de Estado: "...utilización del poder del Estado para llevar adelante un plan de aniquilamiento de una parte de la sociedad civil desplazada del lugar de adversario político para ser ubicada como enemigo." (AMSAFE, s.f.)</p> <p>Genocidio: "...aniquilación sistemática y deliberada de grupos sociales particulares por razones políticas, religiosas, étnicas, entre otras." (AMSAFE, s.f.)</p> <p>Delitos de lesa humanidad: "...carácter de afectación colectiva de los mismos: lesa, daño /agravio que adjetivando a humanidad define un delito, crimen, ofensa que afecta a la humanidad en su conjunto" (AMSAFE, s.f.)</p>
Sujetos del conflicto armado (motivaciones,	Estado: No lo consideran un bando, la manera en que la sociedad civil se organiza para pactar la vida en común y que

razones de ser: ¿victimas, victimarios?)	<p>la fuerza pública debe acoplarse a ello. Consideran que el Estado,</p> <p><i>“...No está en igualdad de condiciones frente a las organizaciones de la sociedad civil y cuenta con un poder extraordinario que le da el manejo de las armas aunque- es necesario remarcarlo- el uso de las mismas DEBE RESPONDER A LAS LEYES. Es decir, el Estado debe ser quien GARANTICE lo que en derecho se denomina “DEBIDO PROCESO”; esto es que las acciones estatales en relación a la regulación de la vida social deben darse bajo las normas que esa sociedad se ha dado para la convivencia social.” (AMSAFE, s.f.)</i></p>
Recomendaciones didácticas- Actividades	<p>Las propuestas pedagógicas tienen como eje los fundamentos de Terrorismo de Estado, Genocidio, y delitos de Lesa Humanidad y con ellos plantear las realidades sociohistóricas del país con relación al pasado y presente con el fin de poner en juego otras perspectivas de la historia vivida en argentina.</p> <p>“Con los más pequeños” se propone desde la identidad y la historia propia, ahondando con preguntas que hagan referencia a los orígenes de la familia, el nombre de cada padre o madre, por qué se eligió el nombre de cada niño/niña</p>

	<p>y como ese nombre ha constituido la identidad de cada sujeto.</p> <p>- Se expone un video en el que se habla de la importancia de la identidad y de cómo el derecho fue vulnerado en el marco de la dictadura en Argentina, en especial hacia los niños y los niñas que estaban por nacer y que fueron alejados de sus familias. También se propone, realizar un friso que tenga los nombres de cada niño y niña y lo que les suscitó la historia de las abuelas de la plaza de mayo, la cual se habló en el video.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>Posibilitadores de espacios para repensar procesos socio-políticos del pasado reciente, además de eliminar los discursos establecidos sobre los hechos y con ello se dificulta la posibilidad de “leer” de diferentes formas la historia.</p> <p>Consideran al maestro como generadores del pensamiento crítico en el aula de forma individual y colectiva.</p> <p>También,</p> <p><i>“Desde la AMSAFE sostenemos que frente a estos hechos no es posible la neutralidad (posición que nos lleva peligrosamente hacia la “teoría de los dos demonios”) por lo que creemos necesario dar cuenta de un posicionamiento ético político en el que nos ubicamos en la defensa de los</i></p>

	<i>derechos humanos y en la comprensión del Estado como garante de los mismos.</i> ” (AMSAFE, s.f.)
Bibliografía recomendada: -Video: “Zamba pregunta: ¿Qué es la identidad?” https://www.youtube.com/watch?v=LqPb7-zPe9c	
Quien realiza: Alejandra Maestre Santamaría	

REFERENCIA: Marchetti, S., Capra, M., & Minatti, A. (2016). Construir desde las ruinas. <i>La escuela construye memorias: A 40 años del golpe de eso sí se habla</i> (G. Martín Gutierrez & L. Beltramino, Eds.; 1a ed. Córdoba ed.) [Libro electrónico]. Alaya Servicio Editorial. http://www.apm.gov.ar/sites/default/files/LaEscuelaConstruyeMemorias .	
Edad o grado de escolarización	Grado quinto.
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).	Se expone la memoria ligada a la verdad y justicia, como elementos para resistir y entender la realidad. También, la memoria atada a la comunidad (memoria colectiva) y la reconstrucción constante de esta por medio de las voces silenciadas de las víctimas de la provincia de Córdoba, centro de detención, tortura y exterminio y se propone que los niños y las niñas sean forjadores de la memoria colectiva y a la vez

	personal en el sitio de la memoria de donde se lleva a cabo la propuesta.
Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.	Se plantea la Pedagogía de la Memoria porque traza la posibilidad de interactuar con diversos actores, además de plantear los interrogantes en aras de comprender los hechos y reflexionar sobre estos, además de concebir los sitios de memoria como escenarios pedagógicos. Así mismo, se espera que las propuestas pedagógicas promuevan a los sujetos en actores políticos que profundicen en la democracia y sean defensores de los Derechos Humanos.
¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?	<ul style="list-style-type: none"> •Violación de derechos humanos en medio de la dictadura en voces de las víctimas. •Límites de libertad, desapariciones forzadas, centros clandestinos.
Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)	<ul style="list-style-type: none"> •Las víctimas directas del terrorismo de Estado y familiares que habitaron el lugar de los hechos. •El Estado, como un actor que violaba los derechos humanos. •Desapariciones forzadas. •Centro clandestinos.
Recomendaciones didácticas- Actividades	Específicamente, a lo que se refiere al grado quinto, el proyecto, utiliza el arte como recurso pedagógico porque permite el abordaje de los temas desde una manera más

	<p>sensible y abierta, interviniendo artísticamente espacios públicos y lugares de memorias con el fin de resignificarlos.</p> <p>El uso de entrevista y tradición oral como fuente primaria que permite el acercamiento más personal hacia las víctimas del terrorismo de Estado y la comprensión de los hechos sucedidos y de la cotidianidad; como fuente secundaria, se propone leer los documentos oficiales y compararlos con las versiones proporcionadas por las víctimas con el fin de realizar un contraste.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>La maestra debe contribuir a la formación de ciudadanos libres, lo cual implica el reconocimiento de pasado que ha permitido la construcción de lo que se conoce en el presente.</p> <p>Así mismo, se encarga de hacer precisiones al momento de ejecutar las acciones y la preparación de estas.</p>
<p>Bibliografía recomendada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Materiales producidos por el programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación. (http:// www.me.gov.ar/educacionymemoria) 	
<p>Quien realiza: Alejandra Maestre Santamaria</p>	

REFERENCIA: Rubiano, Y. (2019). Procesos de memoria alrededor del conflicto armado: narrativas de los niños y niñas sobre violencia y paz (tesis para optar al título de

<p>licenciatura en pedagogía infantil) Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.</p>	
<p>Edad de los niños y niñas: Cuarto de primaria en el Colegio Manuelita Saenz</p>	
<p>Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>El trabajo se piensa desde una memoria colectiva que logre dotar de significados los sucesos del pasado para de igual forma transformar el presente y el futuro resignificando a su vez el pasado, la violencia y la paz. Además, con ayuda de la reconstrucción de relatos del conflicto armado se va construyendo la memoria colectiva.</p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>Ella expone la memoria como herramienta pedagógica para el reconocimiento de las dinámicas y acciones que rodean el conflicto armado y que por medio de esta los niños y niñas construyen sus posturas críticas y políticas, además que por medio de la memoria se permite que tengan diferentes perspectivas, sentidos y narrativas del pasado, presente y futuro.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>Se enseña el conflicto armado desde tres periodos de tiempo los cuales son: las guerras civiles del siglo XIX, la Violencia a mediados del siglo XX y el conflicto y sus dinámicas hasta la actualidad. En ese sentido, en el primer periodo se abarca los conflictos sociales y políticos como lo son la búsqueda del poder por los partidos</p>

	<p>políticos tradicionales, luego en el segundo periodo aparece la Violencia en donde ocurrió la muerte de Gaitán y también se intensificó la violencia, el terror y la persecución para después aparecer en los años 50 las guerrillas y bandolerismo. Asimismo, aparece el frente nacional en donde se fortaleció la resistencia y surgen los narcotraficantes, además de las FARC-EP, paramilitares que han venido siendo los actores del conflicto armado quienes muchas veces usaron el cultivo ilícito como medio de sostenimiento.</p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)</p>	<p>En los sujetos del conflicto armado explica que la guerrilla ha tenido el repudio de gran parte de la población por sus acciones, que el Estado ha perpetrado acciones directas a la población y que de igual forma varios grupos paramilitares aparecen para combatir la guerrilla. Además, dice que es de suma importancia reconocer la voz de las víctimas y justicia para estas</p> <p>Por otra parte, dice que la sociedad al no reconocer algunas veces el conflicto armado conlleva a continuar con el ciclo de reproducción de violencia llegando a legitimarla o justificarla en algunos momentos.</p>

<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Ella lleva a cabo una serie de estrategias siendo la estrategia principal la narrativa escrita y oral de los niños y niñas para la comprensión del conflicto armado y que asimismo los niños y niñas construyan y resignifiquen este pasado, la violencia y la paz.</p> <p>Ella usa medios como videos, documentales, sonidos, imágenes, talleres, lecturas grupales para realizar sus sesiones que en total fueron 29.</p> <p>Asimismo, alguna de las narrativas que ella usa es la creación de cartas a los actores del conflicto armado, dibujos sobre opiniones del conflicto armado, escritos reflexionando la guerra, bancos de preguntas, lectura de relatos de víctimas del conflicto armado, circulo de la palabra, entre otros.</p> <p>Los relatos fueron de gran importancia porque a partir de estos</p> <p><i>“los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer el contexto que genera la violencia y, a partir de ello, emprender momentos de diálogo que dieron cuenta de las configuraciones que se fueron dando en sus discursos y de las posturas que fueron adoptando”(p53)</i></p>
--	---

	<p>Algunos de los mensajes que los niños y niñas escribían en sus escritos o cartas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Profe, profe, ahora no son liberales y conservadores, sino uribistas y estos...” (otros estudiantes le ayudan diciendo “petristas”). (p69) • <i>“mensaje a “El Cóndor” en el que en una parte se declara: “tu mataste mucha gente si yo estuviera en tu lugar y me habrían matado mi familia yo hubiera escogido la paz... yo no hubiera matado” (Estudiante No. 20, Carta #3 para “El Cóndor”).”</i> (p71) • “otro expresa tristeza frente al asesinato de este personaje: “yo solo siento tristeza porque te mataron a el llano tu lo protegias” (Estudiante No. 27, carta a Guadalupe) (p75) • “hay que seguir luchando o protestar, por ejemplo, luchar por las tierras por las vidas” (Estudiante No. 5, sesión 17 de mayo de 2018).(p76) <p>También recurre a un libro llamado “De otra manera. Fábulas sobre acuerdos en Colombia” de Diana Ospina y Nicolas Chirokoff el cual expone diferentes fábulas que</p>
--	--

	<p>están inspiradas en historias reales de comunidades que lograron superar el conflicto a través de la creación de acuerdos y espacios de diálogo.</p> <p>Por último, toda la propuesta se hizo para que los niños y niñas resignifiquen la violencia, la paz, reconozcan los actores del conflicto, se cuestionen los hechos de este y que a su vez generen diálogos y perdón para la construcción de paz.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>Expone que el maestro debe tener una mirada integral de la historia, ser investigativo y crear experiencias para comprender los sucesos de la realidad del país aportando a una reflexión de construcción de paz, ya su vez de sujetos activos, reflexivos y críticos.</p> <p>En la propuesta el docente se convierte en mediador.</p>
<p>Bibliografía recomendada:</p> <p>Centro de Comunicación Educativa Audiovisual. (2013). Educación para la paz. Reflexiones y vivencias como contribución al postconflicto. Cartilla Metodológica, (8). Bogotá: CEDAL.</p> <p>Gómez, J. (2009). Voces que quieren hacerse oír (narrativas de la memoria y el olvido en la escuela). En Jiménez, A. y Guerra, F. Las luchas por la memoria. Bogotá: Instituto para la Pedagogía la Paz y el Conflicto Urbano.</p>	

F. Las luchas por la memoria. Bog

Navarro, K. (2018). La memoria histórica como elemento para la comprensión del conflicto armado y la creación de espacios de resiliencia en escenarios educativos. (Informe de Pasantía). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá: Colombia otá: Instituto para la Pedagogía la Paz y el Conflicto Urbano.

Montejo, D y Quiroga, L. (2017). Sujetos, discurso pedagógico, narrativas infantiles y memoria histórica en la escuela (tesis de Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Reyes, L. (2004). Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile, 1990-2003. En Jelin, E. y Lorenz F. G. Educación y memoria. La escuela elabora el pasado (Pp.65-93). Buenos Aires: Siglo XXI.

Venegas, S. (2016). La enseñanza de la historia reciente como un ejercicio de formación éticopolítica (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Quien realiza: Daniela Morales

REFERENCIA: Centro Nacional de Memoria Histórica y Caja de Compensación Familiar Compensar (2017), Herramienta Metodológica del Monumento Sonoro por la Memoria: Mi voz es tu voz, la escucho, la siento y la cuento. Bogotá, CNMH.

Edad de los niños y las niñas:	8 a 12 años (Tercero a sexto)
--------------------------------	-------------------------------

<p>Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>Esta es una herramienta metodológica que trabaja en torno a la memoria histórica, ya que involucra narrativas y experiencias que hacen parte de la memoria histórica del conflicto armado de Colombia, cómo también una participación activa de los niños y niñas, entendiendo que estos hacen parte del proceso de construcción de memoria.</p> <p><i>“Propiciar la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes en procesos de memoria histórica implica su reconocimiento como sujetos activos en permanente proceso de construcción, con capacidades de sentir, interpretar, crear, imaginar, narrar, actuar, acoger y solidarizarse con otras personas. Todo ello constituye un potencial para decidir en aspectos de la vida cotidiana y se traduce en la premisa de que los niños, niñas y adolescentes pueden aportar a la reconstrucción de la memoria histórica de Colombia.” (P. 20)</i></p> <p>El trabajo con la memoria también está relacionado con que los niños y las niñas desarrollen un carácter crítico, ético y democrático, donde se reconozca que existió y existe aún hoy día un conflicto armado interno en el país. Asimismo, uno de sus propósitos es <i>“propiciar la comprensión empática de las experiencias vividas por niños y niñas en</i></p>
---	---

	<p><i>contextos de conflicto armado, a través de recursos lúdicos y lenguajes artísticos desde la perspectiva de memoria histórica.” (P. 21) Este es el que más se desarrolla y se recalca, pues esta herramienta considera que, a través de la empatía con el otro, es que se puede trabajar en pro de la paz y la no repetición.</i></p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>En este caso se trabaja la pedagogía de la memoria, ya que se tiene en cuenta el trabajo con memoria histórica, como también se relacionan las reflexiones, particularidades, perspectivas y emociones que tengan los niños y las niñas frente a lo que se trabaja con la memoria, donde hay un proceso de significación, reconocimiento de las víctimas y apropiación de la historia por difícil que sea esta. <i>“Se trata de una apuesta por reconocer y visibilizar las situaciones y afectaciones diferenciales que los niños, niñas y adolescentes han vivido con ocasión del conflicto armado en perspectiva de contribuir a su dignificación. En esta apuesta se parte de su reconocimiento como sujetos de derecho y constructores de su desarrollo y, por ello, se promueven sus capacidades para narrar, interpretar, interpelar, acoger a otros y crear, a partir de las cuales se suscita la comprensión de lo ocurrido.” (P. 13) Para esta herramienta, tanto las narraciones y reflexiones de los niños</i></p>

	<p>y niñas que vivieron el conflicto, como de quienes los leen, son importantes y hacen parte de ese proceso que buscar dignificar a quienes han sufrido en medio de esta guerra, también entendiendo que quienes leen, son capaces de interpretar realidades, ser empáticos, y sobre todo trabajar por la paz.</p> <p>Por otro lado, <i>“este camino metodológico está sustentado en el entendimiento que la comprensión empática de lo sucedido constituye un elemento importante para la construcción de paz y la participación de los niños, niñas y adolescentes en la transformación de la sociedad.”</i> (P. 13), esta comprensión marcada sobre todo en escuchar experiencias sobre lo vivido en el conflicto armado, por otras personas similares a ellos y ellas, lo que facilita la comprensión.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p><u><i>Territorio:</i></u> Se hace un reconocimiento sobre lo que es el territorio, su diversidad, que representa para los niños y las niñas, pero también para sus familias, y todo esto relacionado al tema del conflicto armado, como este se vuelve un elemento importante para todos los actores, como se relaciona con las consecuencias negativas.</p>

	<p><u>Actos de hostigamiento:</u> Se relaciona con las dinámicas de los actores del conflicto, en el cual no se me menciona un bando bueno o malo, más bien se trabaja en entender que se emociones se generan a partir de esas acciones, sobre todo emociones de temor, dolor y desolación. <i>“Se trata de acciones bélicas que se caracterizan por la intensificación de la actividad armada y la prevalencia del imperativo militar sobre cualquier principio humanitario. Estas acciones causan daños indiscriminados a la población civil (no combatientes): niños, niñas, adolescentes, familias y comunidades; así como a los bienes protegidos por el derecho internacional humanitario (hospitales, lugares de culto, escuelas, entre otro).”</i> (P. 125)</p> <p><u>Desplazamiento:</u> En este tema se trabaja sobre lo que es y lo que implica el desplazamiento forzado, sobre todo para los niños y las niñas, como para sus familias, amigos y vecinos, identifica los efectos que produce, las cambios y afectaciones, también las emociones, se trabaja mucho desde la narración y las historias reales de los niños y las niñas que lo han vivido.</p>
--	---

	<p><u>Los niños y las niñas:</u> Todos los temas se abordan siempre desde los niños y las niñas, la versión sobre lo que sucedió en el conflicto es contada desde su voz y su interpretación, a través de narraciones y testimonios.</p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿victimas, victimarios?)</p>	<p><u>Los colibrís:</u> Son uno de los personajes de la obra musical, que representa a los niños y niñas que aportaron sus testimonios e historias a esta herramienta, en este caso son todos los niños y niñas que se han visto afectados por el conflicto armado colombiano, asimismo recoge un trabajo sobre la diversidad de los colombianos. Esta también muy articulado con el territorio, con los paisajes y las diferentes zonas del territorio y como estas están llenas de múltiples riquezas, y también con el reconocimiento de las diferencias.</p> <p><u>Las langostas:</u> En este caso son los actores armados, son quienes hacen los actos de hostigamiento y el desplazamiento forzado, sobre este hay una canción, una fábula y la obra musical, estas son algunas de las frases más importantes sobre quienes son las langostas: “<i>Negras, verdes, rojas son</i>” “<i>Nos cambiaron las semillas por las de miedo y temor</i>” “<i>Metales sobre sus manos, que truenan y callan voces</i>” “<i>Unas vuelan, otras corren, se escuchan</i>”</p>

entre los montes” “Corre el cangrejo del sauce llorón y el caracol abandona su jardín. Caen las flores que crecen allí, dejando el paisaje sin color.” “¡Yo no quiero ser langosta! ¡Este juego no es para mí! ¡Porque quiero un mundo nuevo! ¡Este juego no es para mí!” “Con sus botas de ciempiés lo dañan todo al pasar. Ya no puedo volar libre, ni la tierra cultivar” (P. 104) También se recomienda para profundizar este actor, ver la película Bichos, donde se mencionan también a las langostas y son personajes similares.

El cangrejo y el Caracol: Ellos representan a quienes sufren el desplazamiento forzado, donde se refleja los efectos y emociones esta situación.

Los niños y las niñas: Todos los temas se trabajan siempre desde los niños y las niñas, sobre todo tratando de comprender a quienes tuvieron que sufrir en mayor medida esta guerra, hay historias y narraciones, en las cuales podemos ver que se refleja las emociones que tuvieron que vivir y que aún viven. Por otro lado, están los niños a quienes se le dirigen las actividades, que son quienes escuchan, leen e interpretan toda la información, que

	<p>siempre suelen ser muy empáticos y emocionales, también tienen un papel muy activo en el desarrollo de todos los procesos.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Esta herramienta metodológica nació a raíz de la obra musical “<i>La historia de los colibríes y las langostas</i>” (2013), a partir de las narrativas de niños, niñas y adolescentes de diferentes lugares del país, que habitaban en contextos de conflicto armado. Y que se materializa en el año 2015 y 2016, esta herramienta metodológica, se creó para ser trabajada entre 16 y 20 encuentros, cada encuentro tiene a su vez entre 4 y 6 actividades cortas, en total cada encuentro puede durar entre 1 hora y media, y 3 horas.</p> <p>Cada encuentro además tiene una canción, lo que hace que se conecte con la obra musical, asimismo se trata de que cada encuentro tenga cosas diferentes a las anteriores, hay poemas, cuentos, historietas, juegos, bailes, películas, videos, murales, juegos de roles, dibujo, escritura.</p> <p>También está dividido en fases:</p> <p>Fase de generación de confianza: <i>Yo soy las historias que cuento:</i> Se centra en el trabajo con narraciones propias de los niños y las niñas, el reconocimiento de las emociones, las relaciones familiares, con su territorio y consigo mismo,</p>

	<p>todo esto de tejer una relación de reciprocidad entre los participantes:</p> <ul style="list-style-type: none">• Encuentro 1. Compartamos experiencias familiares• Encuentro 2. El territorio que somos• Encuentro 3. Así somos• Encuentro 4. Cantemos juntos <p>Fase de contexto: <i>Las historias de otros:</i> Aquí los niños y las niñas conocen la obra musical y crean un vínculo con quienes aportaron sus narraciones y testimonios. Esta fase es una de las fundamentales pues se trabaja más profundamente sobre el conflicto armado.</p> <ul style="list-style-type: none">• Encuentro 5. Tierra de Colibríes• Encuentro 6. ¿Quiénes son las langostas?• Encuentro 7. ¿Hay langostas en mi territorio?• Encuentro 8. “Gotas de metal... lluvia de metal”• Encuentro 9. “El cangrejo y el caracol se tuvieron que ir”• Encuentro 10. “José Colibrí”• Encuentro 11. Nuestras similitudes con la historia de José Colibrí• Encuentro 12. Los niños y niñas decimos ¡No a las langostas!
--	---

	<ul style="list-style-type: none">• Encuentro 13. Más allá de las langostas, quiero poder jugar• Encuentro 14. Más allá de las langostas, quiero ir a la escuela• Encuentro 15. Los sueños de los colibríes• Encuentro 16. Los niños y las niñas somos territorios de paz <p>Fase de co-creación: <i>Construyamos juntos:</i> En este se materializa el trabajo de las sesiones anteriores, a través del lenguaje artístico y en un escenario público, se reflejan las emociones, reflexiones y saberes que emergieron al empatizar con las experiencias de los niños y las niñas que han crecido en el contexto del conflicto. En esta fase el grupo completo debe crear una acción pública que recoja los resultados del proceso, donde sobre todo se dignifique a los niños y niñas que ofrecieron sus relatos y testimonios. Para este momento solo se planea el trabajo que se hará y como se desarrollará.</p> <p>Fase de comunicación a otros: <i>Queremos contarles:</i> Aquí es cuando se pone en acción lo que se trabajó en la fase anterior, haciendo una invitación al público a una reflexión personal sobre sus pensamientos, emociones, opiniones y</p>
--	--

	<p>acciones en relación con lo que les ha ocurrido a los niños y niñas del país con ocasión del conflicto armado.</p> <p>Es importante decir que esta propuesta ya se realizó, con las instituciones educativas Alemania Unificada (Localidad San Cristóbal) y Francisco Primero (Localidad Barrios Unidos) en el año 2015 y 2016.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>Son quienes impulsan procesos participativos con los niños y las niñas, hacen el papel de mediador, y son quienes deciden que del contenido trabajar, lo pueden adaptar y cambiar, de acuerdo a la edad, el contexto y el número de encuentros que crea pertinente. Es importante destacar que en este caso el maestro debe tener un papel neutral, y no ahondar en emociones negativas que propicien efectos negativos a futuro, su postura debe ser central y dispuesta a dignificar las memorias de los niños y las niñas. También <i>“para que la reflexión en perspectiva de memoria con esta población propicie decisiones éticas, habilidades ciudadanas y la construcción de entornos democráticos.”</i> (P. 14)</p>
<p>Bibliografía recomendada:</p> <ul style="list-style-type: none"> Alvarado, S., Ospina, H., Quintero, M., Luna, M., Ospina, M. y Patiño, J. (2012). Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos 	

políticos en contextos de conflicto armado. Buenos Aires, Argentina: CLACSO y Universidad de Manizales.

- Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia (2013). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para construir memoria histórica. Bogotá, Colombia: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). Documentos de trabajo del equipo de enfoque diferencial de niños, niñas y adolescentes – CNMH. Bogotá, Colombia.
- Durán, E. (2014). Infancia y adolescencia en Colombia: transitando hacia la paz. Bogotá, Colombia: Observatorio sobre infancia Universidad Nacional de Colombia
- García, N., Arango, Y., Londoño, J., Sánchez, C. (2015). Educar en la memoria: entre la lectura, la narrativa y la historia reciente. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hart, R. (1996). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: UNICEF. Recuperado de http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/conferencia_carli.pdf
- Ila, P., y Dueñas, T. (2015). La inclusión de las voces de los niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica. Murillo, G. Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Quien realiza: María Camila Velásquez Cuadros

<p>REFERENCIA: Muñoz, D. (2020). <i>Lenguajes de la empatía en niños y niñas que se acercan a ejercicios de memoria histórica: “Valentina y sus recorridos por las historias del conflicto armado colombiano”</i> (Tesis de especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.</p>	
<p>Edad de los niños y las niñas:</p>	<p>8 a 12 años.</p>
<p>Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>Se retoma la concepción de memoria histórica y como un campo de disputa. La perspectiva se toma desde la visión desde la cual se enuncia el CMPR y el CNMH y en la cual se tienen en cuenta todas las voces de los actores con el fin de lograr el esclarecimiento de la verdad.</p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>A lo largo que se desarrolla el taller, por medio de la utilización de las preguntas se percibe como los niños y las niñas se apropian de las narrativas contadas por el personaje principal, Valentina y como ellos y ellas toman una postura desde <i>la comprensión empática</i>.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>El taller tiene como tema principal el desplazamiento y se abordan otros conceptos como acciones de construcción de paz, identidad cultural, memorias de identidad.</p>

<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿victimas, victimarios?)</p>	<p>Víctimas y sus testimonios sobre el conflicto armado.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Se utiliza un taller del CMPR, en el que el personaje principal es Valentina, una niña de 12 años nacida en Yurumal (Antioquia) hija de líderes sociales, que ha visitado muchos lugares de Colombia y con sus padres promueve la paz, la defensa del territorio y la vida. Se utiliza la figura de Valentina para conocer diferentes narrativas del conflicto armado. Inicialmente se tienen en cuenta las concepciones que tienen los niños y las niñas sobre el conflicto armado y se obtuvieron respuestas relacionadas a los actores armados y a las narrativas de las víctimas, por ejemplo, familiares secuestrados.</p> <p>-Se utilizan los lenguajes de la empatía, como lo son la literatura, música, narrativas, las artes y en especial la actitud del facilitador para abordar el conflicto armado desde los relatos de las víctimas.</p> <p>-Es muy importante no promover el odio o rencores o negar lo vivido y no solo se debe quedar en las historias de horror vividas, sino que también es necesario que se complemente con la enseñanza de la historia del conflicto armado con</p>

	<p>experiencia que contrarresten las anteriores, como lo son las de resistencia, resiliencia, entre otras, para promover la construcción de paz.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>El facilitador está constantemente haciendo preguntas a los niños y las niñas sobre cómo se sentirían o que harían frente a una situación. También realiza retroalimentaciones frente a las intervenciones de los niños y las niñas, debe estar en disposición de escucharlos atentamente, promover la participación y a conectarse con las historias.</p>
<p>Bibliografía recomendada:</p> <p>Rojas, T. & Vargas, D. (2013). La enseñanza del golpe de Estado y la dictadura en Chile: un diálogo entre historia y memoria. Disponible en Cuaderno de Educación (55) p. 1-7</p> <p>En Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación</p> <p>http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6469/articulo55.pdf?sequence=1</p>	
<p>Quien realiza: Alejandra Maestre Santamaria</p>	

<p>REFERENCIA: Ferla, A. (2019). “Rastros de la memoria de mi país: Formación del pensamiento histórico en la infancia a partir de la enseñanza de la historia reciente”. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.</p>	
<p>Edad de los niños y las niñas:</p> <p>5 a 7 años</p>	

<p>Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>Pensamiento histórico y memoria histórica, los cuales la autora lo describe de la siguiente forma “Reconociendo que el pensamiento histórico, permite cuestionarse, partir de problemas sociales formando conciencia y reflexión de la historia para construir un mundo que piense, interprete y proponga, que cada sujeto se reconozca que es portador de memoria histórica, porque todos construimos historia” (P. 29)</p> <p>De igual forma que a través de este comprenda el pasado, cuestione el presente y construya el futuro</p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>La autora expone la pedagogía crítica para llevar a cabo su propuesta pedagógica, la cual “permiten reconocer el contexto, resignificar el país, comprender la realidad, los problemas de la sociedad y los desafíos para generar acciones de transformación dentro y fuera de la escuela” (P. 35)</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades,</p>	<p>Ella habla de ciertos hechos que estuvieron presentes en el conflicto armado los cuales son: la toma del palacio de justicia, masacre del Salado, masacre de Bojayá, falsos</p>

hechos, versiones del conflicto armado)?	positivos y acuerdos de paz, estos temas fueron escogidos con ayuda de una encuesta hecha a padres de familia y profesores de la institución
Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)	La propuesta retoma la importancia de ser empáticos y reconocer el dolor de las víctimas que tuvieron sufrir los hechos mencionados anteriormente y también la indignación de estos hechos, sobre todo se enfoca en los niños y niñas víctimas del conflicto armado.
Recomendaciones didácticas- Actividades	<p>La propuesta se basa en tres fases: la primera fase se llama huellas de mi pasado, la segunda fase navegando por la historia y la tercera fase dejando huella, siendo importante decir que en todas las sesiones se lleva a cabo un círculo de la palabra en donde “se llevan diferentes provocadores de la memoria, un poema, una noticia, un cuento, una imagen, una frase, un video” (P. 77).</p> <p>Además, de que llevan a cabo un noticiero relacionado con los hechos del conflicto armado</p> <p>Algunas de las actividades realizadas fueron las siguientes:</p> <p>1° FASE:</p> <p>Nombre de la experiencia: ¿Qué sabemos de nuestro país</p>

	<p>Provocador de la memoria: Relatos de la familia e imágenes de Jesus Abad Colorado</p> <p>Momentos: Las familias participaran en esta experiencia contándonos cómo les enseñaron la historia del país y que saben acerca de esta. Con aquellos relatos empezara el círculo de la palabra con los niños y niñas.</p> <p>En el círculo también se observarán imágenes de niños y niñas en diferentes momentos del conflicto armado y a partir de estas imágenes se conversará de lo que sienten sobre el país cuando hay noticias malas, si sabían que en Colombia hay niños que sufren por la guerra, que no pueden estudiar y tienen que salir corriendo de sus casas.</p> <p>Por medio de dibujos se plasmarán la respuesta a la pregunta. ¿Cómo podríamos solucionar aquellas situaciones de conflicto armado?</p> <p>Por último, dibujaremos el mapa de Colombia para plasmar que sabemos de nuestro país y que nos identifica como colombianos.</p> <p>Nombre de la experiencia: Nuestra línea del tiempo</p> <p>Provocador de la memoria: Una bolita plateada de Héctor Abad Faciolince</p>
--	--

	<p>Momentos: Iniciaremos el círculo de la palabra con un fragmento del cuento una Bolita plateada de Héctor Abad Faciolince, conversando si alguna vez los abuelos les han dicho como eran las cosas antes y como son ahora.</p> <p>A partir de imágenes sobre diferentes momentos de la historia del país, los niños y niñas escogerán las imágenes que más les interesen y se responderán las preguntas que les surjan de las imágenes.</p> <p>Con las imágenes escogidas se hará una línea del tiempo, para fortalecer las nociones del tiempo (pasado, presente, futuro) y reconocer los espacios donde sucedieron los hechos</p>
Lugar del maestro - Educador en la propuesta	El maestro debe considerarse un sujeto histórico que debe darle sentido a los procesos de enseñanza acerca de la historia reciente y además tiene un papel activo en la propuesta
Bibliografía recomendada:	

<ul style="list-style-type: none"> Montejo, D., Quiroga, L. (2017). Sujeto, discurso pedagógico, narrativas infantiles y memoria histórica en la escuela. Maestría en infancia y cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Quien realiza: Daniela Morales

<p>REFERENCIA: Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), El tesoro escondido... una travesía por la memoria. Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes. Bogotá, CNMH.</p>	
Edad de los niños y las niñas:	8 a 12 años
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).	<p>Esta herramienta metodológica, basa su trabajo en dos perspectivas, una es la memoria colectiva, que da como resultado la memoria histórica, que termina siendo la que más trabaja. Uno de su propósito es: <i>“Motivar e inspirar a actores sociales, organizaciones, e instituciones a que impulsen y recreen sus procesos de reconstrucción de memoria con la participación activa de niños, niñas y adolescentes, a partir de sus inquietudes, intereses, saberes y experiencias, con el fin de que logren sus propios escenarios de dignificación y reconocimiento que contribuyan a la construcción de paz.”</i> (P. 14) Por lo que no solo tiene en cuenta a los adultos, sino a las voces de los niños y las niñas,</p>

	<p>reconociendo que a través de estas se construye una memoria histórica.</p> <p>Por otro lado, tienen en cuenta el territorio, las experiencias y narraciones, por lo que es importante para esta herramienta <i>"Dialogar en torno a sus experiencias (individuales y colectivas) y a su comprensión sobre el territorio que habitan y transitan, mientras lo exploran"</i> (P. 14) Esto debido a que, es desde la comprensión del territorio que se hace la travesía por la memoria.</p> <p>Además de que también recalca sobre la comprensión entorno a la historia reciente, <i>"Potenciar habilidades de investigación y reflexión en relación con la historia reciente de su territorio."</i> (P. 14)</p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>En este caso, esta herramienta trabaja en torno a la pedagogía de la memoria, ya que se tienen en cuenta las narrativas, inquietudes, saberes, experiencias y emociones de los niños y las niñas, frente a lo que es la historia reciente del conflicto armado colombiano. En este se trabaja <i>"a través de ejercicios de reconstrucción de memoria histórica en torno al conflicto armado colombiano; de manera que este tipo de ejercicios</i></p>

contribuyan a la construcción de paz y la no repetición. Así mismo, es una oportunidad para hacer posibles nuevos aprendizajes en la que ellos y ellas participen, se reconozcan y actúen como constructores de conocimiento sobre sí mismos, sus territorios, comunidades, culturas, entre otros.” (P. 13)

Por lo que este trabajo de pedagogía de memoria se vuelve transversal, pues no solo quiere que los niños aprendan sobre los hechos de historia reciente que sucedieron en el país con el conflicto armado, sino a su vez, generan empatía y ejercicios de escucha, y se relacionan lo emocional y lo sociocultural.

“Esta ruta metodológica de reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes está planteada metafóricamente como travesía para destacar el viaje superando distancias (temporales, físicas, afectivas, entre otras) incluyendo compartir las experiencias mediante el diálogo, el juego y la reflexión sobre la base de recursos didácticos, lúdicos, narrativos y artísticos.” (P. 16)

<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>Se enfoca en trabajar el territorio, sobre todo en reconocer cuales fueron esos territorios donde más se vivió el conflicto, en reconocer su belleza, diversidad, y lo importante que es el territorio para los niños y las niñas, en este caso toma las narraciones e historias sobre las experiencias de los niños y las niñas, todo eso lo hace a modo de juego y como si fuese un viaje. Además, sobre el territorio también se maneja lo relacionado con la cotidianidad, sobre como esta se vio rota por los hechos de violencia.</p> <p>También se tiene muy en cuenta lo que es los diálogos intergeneracionales, donde con otros niños, niñas, jóvenes, adultos y personas mayores se habla alrededor de lo que sucedió tiempo atrás, es decir que la versión o la historia que se cuenta del conflicto armado está ligada a experiencias reales.</p> <p><i>“Por tanto, la travesía constituye una metáfora del proceso de reconstrucción de memoria histórica, que facilita la reflexión individual y colectiva sobre el pasado, acerca de las circunstancias, los hechos, las motivaciones, las responsabilidades y las consecuencias</i></p>
--	---

	<p><i>del conflicto armado, desde las inquietudes y los interrogantes que existen hoy.” (P. 16-17)</i></p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)</p>	<p><i>Víctimas:</i> Este hace un trabajo conectado con entender a las víctimas en varios aspectos como lo son, sus emociones, sufrimientos y sobre todas sus afectaciones en su territorio y su cotidianidad.</p> <p><i>Territorio:</i> Es el eje central donde se desarrolla la herramienta, en este se reconoce el territorio propio, como el territorio de quien me cuenta su historia, en este se trata de reflexionar en torno a que motivo la ocupación del territorio por actores armados, también en el entender el territorio como lugar sagrado.</p> <p><i>Situaciones de miedo:</i> Estos son los actos de hostigamiento y violencia que los niños y niñas, jóvenes y adultos, narran, por lo que en este es donde se habla de las acciones concretas</p> <p><i>Personas que nos dan miedo:</i> En este se abarcan todos los actores armados, no se hace una distinción o categorización de quienes son. Y tampoco tienen un papel relevante, aunque no se trata de generar odios o discordias.</p> <p><i>Los niños y niñas:</i> Todos los temas se trabajan siempre desde los niños y las niñas, sobre todo tratando de</p>

	<p>comprender a quienes tuvieron que sufrir en mayor medida esta guerra, hay historias y narraciones, en las cuales podemos ver que se refleja las emociones que tuvieron que vivir y que aún viven. También porque se enfoca en conocer cuáles son sus perspectivas y concepciones acerca de lo que es el conflicto.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Esta maneja una metáfora en torno a un viaje, por la búsqueda de un tesoro, cuenta con un mapa, donde se traza los propósitos de cada encuentro, y las actividades están pensadas como si se tratase por un viaje tanto en el territorio, la historia y la memoria. Además, se trabaja desde el juego, la poesía, el teatro, la música, el baile y la literatura.</p> <p>Esta a su vez tiene “ayudantes”, que son el rey sol, el guardián de las memorias y la narradora, y cada uno tiene un papel importante en el desarrollo de los encuentros y hace que el trabajo se más llamativo, sobre todo dan el enfoque de memoria.</p> <p>La herramienta se desarrolla a través de 6 encuentros y cada uno puede durar entre 2 a 4 horas, cada encuentro tiene itinerario (Que se hará en cada encuentro y como se hará) y equipaje (Herramientas y materiales para el trabajo del encuentro en este también está la Brújula –</p>

	<p>Resultados esperados y el Reloj de sol - Tiempo) los encuentros son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Encuentro 1:</i> Embarquémonos en la travesía • <i>Encuentro 2:</i> Viajemos a un lugar cercano • <i>Encuentro 3:</i> Exploremos nuestros territorios • <i>Encuentro 4:</i> Emprendamos un viaje por el tiempo • <i>Encuentro 5:</i> Seamos guardianes de las memorias • <i>Encuentro 6:</i> Recojamos nuestros pasos <p>Asimismo, cuenta con unos momentos específicos que aparecen en cada encuentro y que dan un orden al trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entramos al juego • Calentamiento • Momento central • Momento ritual • Compromisos y despedida
Lugar del maestro - Educador en la propuesta	<p>Para esta herramienta, se les llama <i>Aprendiz de Exploración</i>, y su función está relacionado con ser un facilitador de la guía, donde se debe asumir una actitud de construcción conjunta, comprometida, de escucha y de reconocimiento por el saber que tienen los niños y</p>

	<p>niñas. Es un rol de acompañamiento, pero también como su nombre lo indica Aprendiz, lo que quiere decir que se está en constante aprendizaje acerca de los que los niños y niñas tienen para contarnos y enseñarnos sobre la memoria.</p>
<p>Bibliografía recomendada</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carli, S. (2002). Conferencia “Memoria e Infancia”. En Escuela de Participación docente, Centro de Pedagogías de Anticipación, Argentina –CEPA, en: http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/conferencia_carli.pdf • Milstein, D. et al. (2011). Encuentros etnográficos con niños y adolescentes, entre tiempos y espacios compartidos. Argentina: Miño y Dávila editores. 	
<p>Quien realiza: María Camila Velásquez Cuadros</p>	

<p>REFERENCIA: Montes, R. (2016). “¿A quién le cuentas, abuelo?: El testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela”. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia</p>	
<p>Edad de los niños y las niñas: 7 a 10 años (Grado 201)</p>	
<p>Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>La autora se basa en la construcción de una memoria colectiva a partir del testimonio donde se comprenda las diferentes culturas y se reconozca el papel político y social de las víctimas del conflicto armado.</p>

<p>Perspectiva Pedagógica:</p> <p>Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>Ella habla de dos pedagogías: crítica y de la memoria. La primera hablando de formar sujetos políticos y donde se construya el conocimiento, además de educar con responsabilidad ética y política.</p> <p>“una pedagogía crítica que desde la educación brinde una posibilidad de transformación de estas condiciones y se genere una esperanza por unas relaciones más democráticas, que formen individuos que respeten las diferencias raciales y culturales” (p17)</p> <p>En cuanto a la pedagogía de la memoria expone que esta “permite reflexionar y analizar los testimonios de las víctimas y la necesidad de comprender críticamente el pasado.” (p23) y que a su vez a través de esta se resignifica el pasado y se da una apropiación de la historia por parte de los sujetos.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>Se habla del conflicto armado desde los testimonios y versiones de los abuelos y abuelas de los niños y niñas quienes lo vivieron en diferentes departamentos del país entre las cuales estaban Quindío, Tolima, Boyacá, Valle del Cauca, etc. De igual forma, la mayoría de los relatos</p>

	<p>hablan sobre los hechos traumáticos que tuvieron que vivir y sobre el desplazamiento que tuvieron que vivir por culpa de la guerrilla y paramilitares, la pérdida del territorio, el Bogotazo, de la toma del Palacio de Justicia y de la pelea que se observaba entre liberales y conservadores.</p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿victimas, victimarios?)</p>	<p>Algunos de los abuelos decían “La base del conflicto armado es la desigualdad. El producto de todas las guerrillas tanto liberales como conservadoras y ahora los grupos guerrilleros actuales es la desigualdad” (p87) y exponían el conflicto como una guerra sucia donde los mayores afectados eran la población civil.</p> <p>Por otra parte, en este documento se le da un gran valor a las víctimas diciendo que debe existir una proximidad con las víctimas, es decir, sensibilizarnos con su dolor y ser solidarios con este, además que, “En definitiva, es comprender que en el conflicto todo somos víctimas, que nos ha tocado la violencia de diferentes maneras y que se han vulnerado los derechos de varios ciudadanos que no han podido realizar sus proyectos de vida” (P. 30)</p>

<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>La propuesta se basa principalmente en el relato de los abuelos y abuelas y se divide en tres momentos: en un primer momento un compartir con los abuelos y los niños y niñas luego se escucha el relato y al finalizar los niños y niñas hacen preguntas para luego escribirles cartas a los abuelos.</p> <p>Además de esto se llevaron a cabo otras estrategias como ver algunas películas</p> <p><i>“El niño del pijama a rayas que nos hace reflexionar sobre los niños y la guerra y como esta afecta su infancia y su derecho a vivir en paz. La vida es bella. Como una familia es separada y destruida por la guerra y el antisemitismo. Los colores de la montaña ya en nuestra realidad, el conflicto colombiano en el campo como una familia es obligada al desplazamiento forzado y los niños son víctimas de la guerra perdiendo su familia, su escuela, y sus amigos. Estas temáticas se tratan después de ver la película y se escucha y comparte las emociones y los sentimientos que despiertan estos filmes.” (P. 118)</i></p> <p>También, se hizo una cartilla sobre la historia reciente la cual se divide en temas como <i>“¿qué pasa con Colombia?,</i></p>
--	--

	<p><i>¿porque hay conflicto armado interno?, ¿quiénes son las víctimas?, ¿cómo se alcanza la paz?[...] Se explica cada tema, los niños preguntan diferentes términos, como que es terrateniente, que es conflicto, quienes son los paramilitares. Colorean, escriben, dialogan y sacan sus conclusiones. Con esta cartilla se acerca a los niños al pasado reciente de nuestro país, se asume, lee y explica en diferentes sesiones de clase” (P. 126)</i></p> <p>Por último, se hizo una novena donde se crearon gozos y oraciones que hablaban de la historia y de la realidad de Colombia, en esta los niños y niñas se disfrazaron de los personajes principales y se hizo un compartir leyendo los gozos y oraciones creadas.</p>
<p>Lugar del maestro - Educador en la propuesta</p>	<p>“El rol del maestro desde su lugar de saber cómo tramita, reconoce e interactúa en el diálogo entre generaciones con el propósito de formar a niños como sujetos críticos, participativos con una responsabilidad ética y política” (p14)</p>
<p>Bibliografía recomendada:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> • Ferro, C. (1995). <i>Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Foucault, M. (2002). <i>La arqueología del saber</i>. Argentina: Siglo XXI. • Jelin, E. y Lorenz, L. (2004). <i>Educación y memoria, la escuela elabora el pasado</i>. Madrid: Siglo XXI.
Quien realiza: Daniela Morales

<p>REFERENCIA: Ortiz, E. (2017). “El circo del sol solecito”. El juego espontáneo como herramienta para abordar el tema del conflicto armado colombiano en las clases de Educación Física. <i>Experiencias Educativas en Memoria para una Cultura de Paz y Reconciliación</i>. CMPR, p. 93 – 104</p>	
Edad de los niños y las niñas:	Niños y niñas de primaria (7 a 11 años)
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).	<p>La propuesta se basa en el trabajo con la memoria colectiva con un enfoque hacia la historia reciente del país, ya que tiene en cuenta no solo la historia contada por los historiadores, sino desde las víctimas, teniendo en cuenta que el conflicto armado y la violencia hacen parte de nuestra subjetividad y de lo que nos hacen colombianos, no importando el contexto en el que nos desenvolvemos.</p> <p>Entonces se desarrolla desde el "aprendizaje <i>socioafectivo</i> (<i>reflexión y sensibilización sobre las víctimas del conflicto</i>)</p>

	<p><i>armado y cómo crear una memoria colectiva). Se reflexiona sobre el uso de la violencia en el juego.” (P. 102)</i></p>
<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>Esta propuesta trabaja con la pedagogía de la memoria, dado que se tiene en cuenta las comprensiones de los niños y las niñas sobre lo que es el conflicto armado, además de las narrativas tanto suyas como de sus familiares, también inquietudes y emociones de los niños y las niñas, frente a lo que es la historia reciente. Por lo que este trabajo reconoce la importancia de la memoria, desde las voces de expertos e historiadores, pero también desde lo que los niños y niñas, sus familiares y en general las víctimas tienen para contar.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p><i>Conflicto armado:</i> Este es el tema central y desde cual surgen los demás, se trata de comprender que es un conflicto armado, tocando el tema de la guerra, pero también comprendiendo que el país es atravesado por este. Trabaja este tema debido a que hace parte de la historia, aunque se hace claro que es un tema tabú o prohibido, pero el profesor decide que es un tema que se quiera o no hace parte de la historia de Colombia.</p> <p><i>Desplazamiento forzado:</i> Este es uno de los temas más importantes de la propuesta trabajo, nace gracias a la observación y escucha del profesor hacia sus alumnos,</p>

notando que, dentro de su aula, estaban presentes víctimas del conflicto: *"En el colegio estudian muchos niños y niñas víctimas del conflicto armado y del desplazamiento forzado. Al hablar con ellos de manera informal (pues parece que a muchos de ellos se les prohíbe hablar del tema), encontramos relatos de víctimas silenciosas que vivieron la guerra de frente, que incluyen historias de familiares asesinados por guerrilleros o paramilitares, abandono de casa por amenazas y huida de su pueblo o vereda hacia Bogotá para sobrevivir."* (P. 95)

Masacres: Estas son trabajadas desde lo que cuentan los expertos e historiadores, pero con también teniendo en cuenta las interpretaciones de los niños y niñas frente a estas, abordando no solo el gran dolor de quienes vivieron estos actos, sino también desde entender que produjo estos hechos, para posteriormente hacer representaciones teatrales y circenses de estas, con el ánimo de rendir un homenaje a las víctimas.

Violencia: Desde esta también nace la propuesta, pues el profesor al ver los juegos y prácticas violentas dentro del colegio, decidido abordar el tema del conflicto armado, y desarrollar las actividades a través de este. *"La apuesta es abordar el tema de la violencia desde dos contextos: la*

	<p><i>escuela y sus prácticas violentas al jugar, y el tema de la guerra en Colombia.” (P. 95)</i></p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)</p>	<p><i>Víctimas:</i> Es uno de los más importantes a la hora de trabajar el circo, y es que uno de los ejes centrales es reconocer estas víctimas, y darles un homenaje a través de las practicas circenses, como también darles un lugar en la memoria, “... <i>“hablarla” desde los relatos de las víctimas, desde las narraciones de los invisibles; utilizar el juego, el arte, el teatro y el circo como homenaje para recordar y no olvidar a las víctimas del conflicto armado.” (P. 95)</i></p> <p>Además de darles un lugar donde la narración de sus historias y relatos sea muy importante, por lo que no solo tienen en cuenta a los niños y niñas víctimas que están presentes en el colegio, sino a sus padres, familias y amigos que hacen parte de esos testimonios. <i>“A lo largo de la historia sangrienta que hemos vivido han ocurrido masacres y genocidios que quisiéramos olvidar. Pero hacerlo sería irrespetar a las víctimas, desconocerlas sería esconderlas, callarlas y dejar que nada pase.” (P. 95)</i></p> <p><i>Actores armados:</i> Aquí se habla de las guerrillas y paramilitares, se usan a modo de juego y desde las interpretaciones de los niños y las niñas se trata de comprender sus razones para actuar así, también hace</p>

	<p>énfasis en reconocer que no se trata de sembrar odios.</p> <p>Aunque si se menciona que son ellos quienes están en guerra, quienes tienen armas y quienes atacan a los pueblos inocentes que no tienen parte en sus conflictos.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>En primaria, los niños y las niñas se familiarizaron con algunos de los artefactos de circo básicos, al tiempo que aprenden conceptos como el de desplazamiento forzado y violencia. Esta propuesta se trabajó inicialmente en el grado cuarto de primaria del Colegio Jorge Soto del Corral.</p> <p>Se basó principalmente en transformar los juegos violentos en juegos formativos, cumpliendo dos objetivos: <i>“Abordar el tema del conflicto armado y las víctimas de la guerra por medio de juegos divertidos, e implementar estos juegos para diseñar actos para el montaje del circo.”</i> (P. 6)</p> <p>Cada año trabajan un tema diferente que es elegido por los estudiantes, en el cual realizan diferentes encuentros basados en juegos, después se realiza el montaje del show final.</p> <p>En el año 2014, se decidió trabajar el tema de la masacre de Bojayá.</p> <p><i>Juegos usados:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rompe globos:</i> Se divide el salón en tres grupos. <p>Uno representará a la guerrilla en Bojayá y cada jugador</p>

	<p>portará en su espalda un globo inflado de color rojo; otro representará a los paramilitares y portarán un globo azul en su espalda; el último representará al pueblo de Bojayá y se identificará con un globo de color amarillo. Utilizando la lógica interna de “Correazo Caliente”, el juego consiste en pinchar la mayor cantidad de globos del otro equipo, con una variable: El equipo que representa al pueblo de Bojayá no puede pinchar globos, su única herramienta para continuar en el juego es huir de los otros dos grupos o esconderse.</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Corre que te cojo:</i> El juego utiliza la lógica interna de la “cuca patada”; igual que en el juego anterior, un grupo representará a la guerrilla, otro a los paramilitares y otro al pueblo; este último grupo debe pasar una serie de obstáculos mientras los otros dos grupos lanzan balones para dificultar su recorrido. Prohibido golpear al jugador, solo se pueden tumbar los obstáculos• <i>Pimponeando:</i> Este es un juego de cooperación. En grupos de 4 estudiantes se debe llevar un ping pong hasta la meta sin dejarlo caer. Al llegar, se deben responder preguntas sobre el tema que se está trabajando (la masacre de Bojayá). Gana el equipo que más aciertos tenga.
--	--

	<p>Después de estos juegos y la reflexión frente a estos, se hace el montaje del show del circo que será presentado a toda la institución, padres de familia, estudiantes, profesores y amigos, pues los estudiantes pueden invitar a más personas a la muestra. Este acto final tiene 6 actos: <i>“La actividad inicia con una presentación por parte de uno de los estudiantes y un video animado; el primer acto narra, por medio de una canción y una coreografía, cómo era el pueblo de Bojayá antes de ser parte del conflicto. El segundo acto es una presentación de payasos mudos, mientras que el tercer acto relata la incursión de la guerrilla al pueblo por medio de un acto de malabares. El cuarto acto presenta el ingreso de los paramilitares por medio de acrobacias; mientras que el último acto escenifica la destrucción de la iglesia con cilindros bomba mediante un show de saltos y lanzamientos. Al final se realiza nuevamente un acto de payasos.”</i> (P. 101)</p> <p>Finalmente se documenta toda la experiencia a través de un video, que se pone en un blog. En los años anteriores se trabajó “De América soy yo (2012)” que abordó el tema del respeto hacia la diferencia y el segundo, “La escuela, territorio de paz (2013)”, que fue la representación de una</p>
--	---

	familia desplazada y del papel de la escuela en la restitución de Derechos Humanos.
Lugar del maestro - Educador en la propuesta	En este se invita a que el maestro tenga responsabilidad social, que este comprometido con la no violencia y la construcción de memoria, sin importar la asignatura a la cual pertenezca. Su papel es de provocador y guía de la experiencia, debe reconocer el tema, y el contexto donde se desarrolla.
Bibliografía recomendada:	
Quien realiza: María Camila Velásquez Cuadros	

REFERENCIA: Hedrera-Manara, L., & Álvarez-Martínez-Conde, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.	
Edad de los niños y las niñas:	Niños de primaria
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria colectiva, memoria social, memoria histórica).	En este caso se trabaja con la memoria colectiva con un enfoque de transmisión intergeneracional del recuerdo, que es definida como la reconstrucción del pasado por medio de conocimientos culturales compartidos por generaciones anteriores. Entonces <i>"se plantea la necesidad de pensar en los niños y niñas como co-constructores activos de la memoria colectiva, de la identidad nacional y de la</i>

realidad social, entendiendo su accionar en dicha construcción no solo como transformadores de las relaciones sociales —lo que nos hablaría de una perpetuación de la mirada romántica e idealizada—, sino también como productores y reproductores de los sistemas sociales en los que vivimos” (P. 966)

Por lo que es importante decir que la memoria es algo fundamental en esta propuesta: *“Dicho esto, entenderemos la memoria como acción social, política y cultural que genera significados e interpretaciones del pasado hechas desde el presente (Vázquez, 2001). En ese sentido, las narraciones de memoria implican que el pasado puede ser interpretado de diversas maneras, siendo una construcción social que contribuye a elaborar la realidad en la que la sociedad y los individuos se reconoce.” (P. 966)* Aquí no solo se trata de contar la memoria, sino de reconocer que a partir de ella los niños y las niñas pueden dar interpretaciones que son tenidas en cuenta a la hora de hacer una reconstrucción de la memoria colectiva, esto sin importar si ellos vivieron o no en primera medida estos actos de violencia.

<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>En este caso, se desarrolla bajo la perspectiva de educar la memoria, puesto que se reconoce que es el adulto el que transmite la memoria, y que es el niño quien debe aprender a construir esa memoria, a través de reconocer la historia, entonces es a partir de las interacciones colectivas con los niños y las niñas, donde se hace memoria, a partir de un dialogo intergeneracional que permite no solo transmitir un saber, sino reconocer cuales son las interpretaciones de quien recibe ese saber.</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p><i>Dictadura cívico militar chilena:</i> El memorial y las actividades hacen un homenaje a quienes sufrieron en medio de esta dictadura que duro 17 años, y que golpeó fuertemente a Chile en todos los ámbitos, pero principalmente en el democrático y social.</p> <p><i>Violencia política:</i> Sobre esta se enseña el fuerte impacto que tuvo en la sociedad, particularmente en las relaciones sociales, la descomposición familiar y la polarización social. Generando secuelas que se viven aún y que los niños y niñas son capaces de reconocer.</p> <p><i>Personas desaparecidas, detenidas y ejecutadas:</i> En este se trabaja todo el tema de las victimas que dejo la dictadura, “...hombres que participaron en organizaciones políticas y laborales que tuvieron un rol fundamental en el</p>

	<p><i>establecimiento de la Reforma Agraria durante la década de 1960 y principios de 1970. Cada mosaico recuerda la historia personal y familiar de las víctimas, y en su conjunto narran la historia rural y colectiva de la localidad.”</i> (P. 963). Uno de los propósitos centrales del memorial es rendir un homenaje a ellos, a través de fotografías, historias y datos, que es en si lo que conforma el memorial.</p> <p><i>Acción de lucha de la Agrupación de familiares:</i> Aquí se reconoce todos los esfuerzos y trabajo que han realizado las familias de las víctimas, durante y después de la dictadura, por encontrar, homenajear y recordar permanentemente a sus familiares. Además, que son quienes aportan las fotografías, historias y datos para construir el memorial.</p> <p><i>La democracia:</i> Se muestra que está en términos políticos fue la que más se afecta, muestra las consecuencias de la ausencia de esta durante la dictadura.</p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)</p>	<p><i>Víctimas:</i> Son quienes sufrieron en mayor medida la dictadura, personas desaparecidas, detenidas, torturadas y ejecutadas, entonces se hace un homenaje hacia ellas, donde se reconoce el valor de la vida, como su papel en la terminación de la dictadura.</p>

	<p><i>Familiares:</i> Ellos son quienes cuentan la historia de las víctimas, y aportan los elementos para recordarlas. También muchos niños y niñas que visitan el memorial y hacen las actividades son familiares de las víctimas, es decir son hijos, nietos o sobrinos y desde allí aportan sus historias y nociones.</p> <p><i>Dictadura:</i> Aquí se trabaja en entender, conocer e interpretar lo que fue la dictadura, sus causas, consecuencias y secuelas, se cuenta que ocurrió durante la dictadura, también se les pide a los niños y niñas que les pidan a sus familias que recordaran la vida antes de la dictadura, es decir que se reconozca el antes, el durante y el después.</p> <p><i>Oposición:</i> Se menciona uno de los actores que sufrió en la dictadura, y es la oposición política de esta, como ejemplo está el MIR (Movimiento de izquierda revolucionaria), entre otros, donde menciona sus deseos de cambio, el trabajo que realizaron y la constante persecución que sufrieron por parte del gobierno.</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p><i>“Los encuentros corresponden a una actividad pedagógica orientada a reflexionar sobre derechos humanos, memoria colectiva y democracia, por medio de la transmisión de memoria sobre lo ocurrido durante la dictadura, ya que se</i></p>

	<p><i>considera que por medio del conocimiento de esta historia los niños y niñas pueden contribuir a cambiar las visiones que existen en su realidad social.” (P. 964)</i></p> <p>Se hace un recorrido por el memorial, en compañía de un guía y el maestro acompañante, donde se trabajan los temas relacionados con la dictadura, se recorren lugares específicos, aquí hay un dialogo constante y se crea una relación bidireccional entre el guía y los niños y niñas donde se hacen preguntas con el ánimo de reconocer las interpretaciones de ellos, también donde se está construyendo memoria y contando la historia reciente de Chile. Después cada uno de ellos puede recorrerlo con libertad, pues precisamente el ambiente del memorial al estar al aire libre invita este momento donde cada uno puede elegir que quiere ver o visitar. Finalmente se hace una reflexión grupal e individual frente a todo lo que observaron en el memorial, puede hacer preguntas, dar opiniones o contar historias propias, donde pueden reconocerse como parte de la historia.</p>
Lugar del maestro - Educador en la propuesta	En este caso debe existir una relación transversal con la escuela y el área educativa del memorial, donde hay un trabajo de acercamiento primero en el aula de clases sobre la historia de la dictadura, para luego vincularlo con el

	<p>memorial, es decir que como regla los niños y niñas que visitan el memorial deben tener nociones sobre la dictadura. También se menciona la importancia del adulto que acompaña, que cuenta y que ayuda a educar esa memoria colectiva, teniendo cuenta la transmisión intergeneracional de la memoria, por lo que, aunque el espacio tiene la libertad para que los niños y niñas lo recorran solos, es mucho más fructífero que este en compañía del maestro o guía, con el fin de crear lazos intergeneracionales.</p> <p><i>“Durante el encuentro, niños, niñas y sujetos adultos se van construyendo mutuamente en el espacio relacional, performando roles y posiciones desde donde actuar, los cuales se articulan en torno a responsabilidades distintas: los individuos adultos y la institución como encargados de la transmisión de memoria, y los niños y niñas como responsables de recibir dicha información, planteando posiciones de saber diferenciadas.” (P. 968)</i></p>
<p>Bibliografía recomendada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción. Madrid: Editorial Plataforma de Organizaciones de Infancia. 	

- Batallán, G., & Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. Cuadernos de Antropología Social, (28), 85-106.
- Corporación Opción. (2013). Los ruidos del silencio: los niños, niñas y adolescentes hablan a cuarenta años del golpe militar en Chile. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Veneros, D., & Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). Estudios Pedagógicos, 35(1), 199-220.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. Psicoperspectivas, 14(1), 55-65. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1- FULLTEXT-544.

Quien realiza: María Camila Velásquez Cuadros

REFERENCIA: Gómez, C. (2019). “La memoria colectiva y el pasado reciente en el proyecto educativo del Parque de la Memoria. Estudio a partir de dos experiencias con escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires.” Buenos Aires. Argentina: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina.

Edad de los niños y las niñas: 9 a 11 años	
Perspectiva sobre el trabajo de la memoria (Memoria	La autora habla de la memoria colectiva como una reconstrucción del pasado con ayuda de la sociedad ya

<p>colectiva, memoria social, memoria histórica).</p>	<p>que son hechos que todos conocen logrando estas experiencias compartidas dar pertenencia a una comunidad. Además,</p> <p><i>“En la elaboración de la noción de —marcos sociales‡, está implícita la búsqueda de conceptos que provean a los individuos de orientaciones en la forma de actuar y de recordar. Estos marcos son los instrumentos que la memoria colectiva utiliza para reconstruir una imagen del pasado en un tiempo y en un espacio determinado de acuerdo con los pensamientos dominantes de la sociedad [...] En tal sentido, los —marcos sociales‡ producen recuerdos más duraderos y firmes. Así, la memoria colectiva puede definirse como un conjunto de representaciones y actitudes respecto del pasado, propias de un grupo y variables en el tiempo” (P. 30)</i></p> <p>De igual forma</p> <p><i>“La memoria colectiva es un lugar para construir nuevos relatos que representen y sean propios de cada generación como resultado de procesos y formas de resignificación del pasado con sentido en el presente.” (P. 329)</i></p>
---	---

<p>Perspectiva Pedagógica: Pedagogía de la memoria, educar la memoria, pedagogía Crítica.</p>	<p>Se habla de educar a través de la relación con el Parque de la Memoria lo que recoge un poco la pedagogía museística, además de elaborar a través del arte memoria del pasado reciente. Asimismo, <i>“se decidió estudiar la secuencia didáctica completa y los abordajes del tema tanto dentro del aula como fuera de ella en el marco de la salida educativa, con el objetivo de observar y comprender los aportes de la experiencia de la salida a la comprensión del tema.”</i> (P. 39)</p>
<p>¿Qué se enseña del conflicto armado (temporalidades, hechos, versiones del conflicto armado)?</p>	<p>Principalmente se enfatiza en el Terrorismo de Estado, en la desaparición de personas y apropiación de niños y niñas. <i>“Como contenidos específicos para el nivel primario, se mencionan: los derechos humanos y las violaciones a los derechos humanos; el rol del Estado; golpe de Estado y terrorismo de Estado, diferenciar uno de otro; censura y represión; quiénes son los desaparecidos, ideas y prácticas políticas. Por último, se mencionan la apropiación ilegal de niños y niñas; la identidad como derecho; y el trabajo que realizan los diversos</i></p>

	<p><i>organismos de derechos humanos desde su conformación.” (P. 53)</i></p>
<p>Sujetos del conflicto armado (motivaciones, razones de ser: ¿víctimas, victimarios?)</p>	<p>Se habla del Estado como agente legitimador de la dictadura quien muchas veces no reconoce la memoria.</p> <p>Por otra parte, se reconocen las víctimas y diferentes organizaciones de estas tales como la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) e hijos/as por la identidad y la justicia contra el silencio y olvido (HIJOS)</p>
<p>Recomendaciones didácticas- Actividades</p>	<p>Es un trabajo en conjunto con el Parque De la Memoria y las dos instituciones elegidas. Como primer momento se hace un trabajo en la escuela antes de la visita y algunas de las actividades fueron: reflexionar en cuanto a la dictadura, ver fragmentos de documentales que se van pausando al momento que se van viendo para reflexionar sobre las escenas, líneas de tiempo donde se investigara de los hechos nombrados y leer el texto Pájaros Prohibidos de Eduardo Galeano para luego reflexionar sobre este y hacer pájaros de origami y la frase “un pueblo con memoria es un pueblo soberano”.</p>

	<p>De igual forma, una actividad llamada el siluetazo que trata</p> <p><i>“consistió en dibujar siluetas en cartón y recubrirlas con imágenes fotográficas enteras o recortadas. Las fotografías que se utilizaron eran registros documentales del Archivo de los fotógrafos Hasenberg y Quaretti. Los estudiantes también podían escribir textos, consignas, frases que expresaran sentimientos e ideas” (P. 68)</i></p> <p>Después se pasa a la visita guiada en el Parque de la Memoria en la cual en primer momento se cuenta la historia de la creación del lugar y luego se pasa a observar tres monumentos y a reflexionar sobre estos, los cuales tocaban temas tales como desapariciones, asesinatos, terrorismo del Estado, apropiación de niños y niñas y la militancia de algunas víctimas de la dictadura.</p>
Lugar del maestro - Educador en la propuesta	El docente tiene un rol activo en la propuesta quien además debe tener una mirada crítica y reflexiva con los niños y niñas.
<p>Bibliografía recomendada:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Achugar, H. (2003) El lugar de la memoria, a propósito de monumentos (Motivos y paréntesis). En Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Madrid: Siglo XXI. 	

- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2015) Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. Siede (Coord.) Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza (pp. 239-267). Buenos Aires: Aique.
- Dussel, I. (2001) La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte y la memoria. En S. Guelerman (Comp.) Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Raggio, S. (2004) La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la historia en el aula. En Clío y asociados, la historia enseñada, 8, 123-133.

Quien realiza: Daniela Morales