

1-1-2017

Estrategias didácticas y pedagógicas para la paz y la reconciliación : una propuesta pedagógica desde la memoria individual hasta la memoria colectiva

Ángela Marcela Cortés Garzón

Jeisson Mosquera Williams

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Citación recomendada

Cortés Garzón, Á. M., & Mosquera Williams, J. (2017). Estrategias didácticas y pedagógicas para la paz y la reconciliación : una propuesta pedagógica desde la memoria individual hasta la memoria colectiva. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/528

This is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS PARA LA PAZ Y LA
RECONCILIACIÓN: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA MEMORIA
INDIVIDUAL HASTA LA MEMORIA COLECTIVA**

**ÁNGELA MARCELA CORTÉS GARZÓN
JEISSON MOSQUERA WILLIAMS**

**UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS
BOGOTÁ D.C., NOVIEMBRE DE 2017**



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS PARA LA PAZ Y LA
RECONCILIACIÓN: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA MEMORIA
INDIVIDUAL HASTA LA MEMORIA COLECTIVA**

**ÁNGELA MARCELA CORTÉS GARZÓN
JEISSON MOSQUERA WILLIAMS**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de: Licenciados en
lengua castellana, inglés y francés**

**DIRECTOR
LUIS ERNESTO VASQUEZ ALAPE**

BOGOTÁ D.C., NOVIEMBRE DE 2017

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA, INGLÉS Y FRANCÉS

RECTOR:
ALBERTO PRADA SANMIGUEL

VICERRECTOR ACADÉMICO:
DRA. CARMEN AMALIA CAMACHO

DECANO FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:
GUILLERMO LONDOÑO OROZCO

DIRECTOR PROGRAMA:
MELANY RODRÍGUEZ CÁCERES

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN
SABER EDUCATIVO, PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO
LUIS ERNESTO VASQUEZ ALAPE

NOTA DE ACEPTACIÓN

ASESOR

JURADOS

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las diferentes prácticas de memoria histórica que favorecen la construcción de paz y reconciliación en un grupo de grado quinto de primaria de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre. La realización de este proyecto se asumió un tipo de investigación histórico-hermenéutico, de corte cualitativo, que busca, por medio de la Investigación Acción y utilizando como instrumentos la implementación de talleres y el diario de campo, responder a la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de memoria histórica que favorecen la paz y la reconciliación en un grupo de estudiantes de grado quinto de primaria de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre de Sibaté?

El trabajo investigativo reflejó algunas de las condiciones que generan violencia en la I.E.D General Santander sede campestre, factores relacionados principalmente con el abandono, la falta de afecto, el maltrato, el consumo de drogas, que son producto de la violencia estructural, cultural y directa; estas violencias se gestan en la familia y se proyectan en el aula. Pero, además, permitió constatar la importancia de la construcción de memoria histórica en el aula, viéndola como una estrategia que posibilita procesos de reflexión sobre la historia del estudiante para repensar sus relaciones interpersonales en la familia y la escuela. Evidenciando además, que las prácticas de memoria histórica permiten que el estudiante reflexione sobre sí mismo para que, por medio de la comprensión de su propia historia, sea capaz de reconciliarse consigo mismo y con los demás y así evitar, en alguna medida, respuestas violentas hacia ciertas situaciones.

Palabras clave: Violencia, memoria histórica, paz y reconciliación, educación para la paz, práctica pedagógica.

Abstract

This research aims to analyze the different historic memory practices that contribute to the peace and reconciliation processes in a group of students of fifth grade from the Departamental educative institution General Santander, rural branch. To develop this research, action research was used as a method, taking as epistemological basis the historical-hermeneutic research and focusing this process on a qualitative research approach. Furthermore, the project searches, through the implementation of workshops and the field notes as instruments, to gather information and answer the question: What are the historic memory practices contribute peace and reconciliation the processes in the Institución Educativa Departamental General Santander Campestre from Sibaté?

The research reflected some of the conditions that generate violence in the institution. Conditions related to neglect, lack of affection, abuse, drugs use, etc. The conditions portrayed are product of cultural, structural and direct violence. In addition, it allowed to verify the importance of the construction of historical memory in the classroom, contemplating it as a tool that allows reflection about the students' history to re-think his relationships in family and school. The project also shows that historic memory practises allow children to reflect on themselves, to understand their own history and be able to reconcile with themselves and with others without violent responses towards others.

Keywords: Violence, historical memory, peace and reconciliation, education for peace, pedagogic practice.

Comentado [1]: Cambiar a partir de las modificaciones solicitadas en español.

Introducción

Colombia es un país que ha sufrido el conflicto armado por más de cincuenta años, dejando como víctimas directas, según el Registro Único de Víctimas, a 8.554.639 personas. Sin embargo, son más las víctimas fruto de violencias externas a la guerra, tales como: violencia doméstica, agresiones discriminatorias, agresiones sexuales, vandalismo, acoso escolar y laboral. En Colombia el riesgo de sufrir los diversos tipos de violencia social es más alto en el hogar que en las calles y cualquier persona puede ser víctima de estas manifestaciones (Gelles, 1990; Newell, 1999; González y Molinares, 2010). Es por ello que los estudios arrojan cifras cada vez más altas, aunque la sociedad siga manteniendo el imaginario de que es el conflicto armado el que deja más víctimas y que la violencia sólo se evidencia en las zonas directamente afectadas por el conflicto interno (González y Molinares, 2010). Lo anterior permite afirmar que, en la actualidad la poca comprensión de la violencia social es un fenómeno que ha logrado socavar las maneras de imaginar y conceptualizar el conflicto y la violencia. Por lo tanto, la convierte en un modo y una actitud en la vida, al ser normalizada y al volvernos insensibles a ella, permeando además todos los escenarios de la cotidianidad.

A partir de lo dicho, la escuela no es ajena al conflicto y la violencia social. La violencia está supeditada a los factores sociales, políticos y económicos que inciden en el contexto del cual hacemos parte. El contexto de las escuelas como la I.E.D General Santander sede Campestre de Sibaté está marcado por problemas sociales como “drogas, pandillas, deserción escolar, falta de oportunidades para acceder a una educación superior y desempleo, que pueden desencadenar en brotes de indisciplina que llegan a detonar en contextos violentos” (La Patria).

Dicho lo anterior, se deduce que la violencia social, contemplada a lo largo de las etapas del desarrollo humano (periodo prenatal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y

ancianidad) y en los diferentes escenarios de la vida en la sociedad colombiana (el conjunto de circunstancias y condiciones que rodean una persona) es practicada en todas las instituciones, desde la familiar hasta la escuela. Siendo producto de la sociedad y su institucionalidad, al ser esta la que condiciona las conductas de los integrantes de una sociedad.

En este sentido, las situaciones de violencia institucional en la escuela involucran “tal y como se caracterizan para la sociedad en su conjunto (muertes, amenazas, boleteo); pero, además, conductas, relaciones y comportamientos dirigidos a lastimar o dañar al otro desde un punto de vista físico, psicológico y moral” (Camargo, 1996, p.3). Así pues, la escuela debe pensar en la violencia en la comunidad escolar, teniendo en cuenta el conflicto y la violencia como ejes centrales de los problemas de convivencia en los planteles educativos.

La búsqueda y el análisis de antecedentes permitió la delimitación del problema de investigación, estos fueron clasificados en: tesis de pregrado, tesis de maestría, tesis de doctorado y otros; posteriormente el análisis categorial consistió en el cruce de categorías para jerarquizarlas de acuerdo con su frecuencia. Con la ayuda de estos trabajos se logró resaltar las siguientes categorías: *Conflicto, paz y reconciliación, paz y cultura de paz y memoria histórica como elemento de construcción de paz y reconciliación.*

La muestra escogida para la investigación es un grupo de quinto grado de la Institución Educativa Departamental General Santander, sede campestre de Sibaté. El instituto campestre se enfoca en niños y adolescentes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad trabajando el área personal y el contexto de los niños que son afectados por diferentes tipos de problemas familiares, debido a la violencia o cuestiones económicas. El Instituto se creó en el año 1890, en un comienzo estuvo a cargo de las religiosas de la congregación de Hermanas de la Caridad Dominicanas de la Presentación de la Santísima Virgen (Ceron, 2015, p.16); ahora, la

institución funciona gracias a un convenio de colaboración y beneficencia por parte de Cundinamarca y el Terciario Capuchino.

La población que conforma la comunidad educativa de esta institución se caracteriza por ser de un nivel económico bajo, la mayoría estrato 1 y 2. La institución nace de un proyecto de bienestar social para jóvenes en peligro. Los estudiantes oscilan entre las edades de 8 y 18 años. Aquellos acogidos por el programa son aproximadamente 140 al momento de nuestra entrada en la institución. Una caracterización inicial de la población del instituto dio los siguientes rasgos:

Bajo nivel y desinterés académico. Marcada agresividad física y verbal. Desacato a las normas y a la autoridad. Baja autoestima. Liderazgo delincencial. Problemas psiquiátricos y epilepsia los cuales se encuentran medicados. Ausencia de apoyo complementario y hábitos de estudio. Alto grado de vulnerabilidad. Desintegración, maltrato y abandono familiar. Falta de materiales y útiles escolares. Manifestaciones de carencia afectiva. Desmotivación frente a su proyecto de vida. Factores intraindividuales: desnutrición, dificultades visuales y auditivas y problemas psicológicos. Factores interindividuales: rechazo entre los compañeros, violencia intrafamiliar, violencia escolar, no aceptación por la familia, ausencia de pares, ausencia de padres y afecto familiar. Factores extra individuales: separación de los padres, violencia y abandono, problemas económicos, influencia social, presunto abuso sexual (Ceron, 2015)

Partiendo de lo anterior, es posible afirmar que la población de esta institución educativa está vinculada con los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2003) que son: Violencia estructural, violencia cultural y violencia directa. En este sentido podemos apreciar que los niños pertenecen a familias vulnerables, pertenecientes a un contexto en donde la falta

de oportunidades, la inequidad y la desigualdad son factores característicos. Gran parte de la población ha vivido en pobreza extrema, hasta el punto en el que algunas madres han tenido que dedicarse a la prostitución para poder llevar un sustento al hogar. Así pues, estos niños son víctimas de una violencia estructural por parte del estado, pues de alguna manera han sido abandonados u olvidados por el mismo. (p. 14 – 15)

Esta violencia estructural, que comienza desde el núcleo familiar, genera lenguajes deshumanizantes, lenguajes de sobrevivencia, que los padres usan con sus hijos y así mismo, los estudiantes los usan con las personas que les rodean, generando así una vulneración de la convivencia y una violencia cultural. Esta violencia cultural que comienza en casa, no sólo cuando existe violencia familiar, sino además cuando el padre decide dejar de visitar a sus hijos, como se vio en el caso de uno de los estudiantes de grado quinto, termina por convertirse en violencia directa, haciéndose más visible cuando los estudiantes comienzan a tomar actitudes agresivas en contra de sus compañeros, profesores e incluso contra ellos mismos.

Dicho esto, es posible afirmar que el problema no se resume a que los estudiantes sean los violentos, los groseros, los malos, los ladrones u otras palabras que utilizan las demás personas para referirse a ellos, sino que los estudiantes del instituto campestre son víctimas de una violencia, en un principio estructural y cultural, aprendida de la familia y de la sociedad y que finalmente termina por convertirse en violencia directa.

Esta búsqueda permitió la formulación de la pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de memoria histórica que favorecen la paz y la reconciliación en un grupo de estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Departamental General Santander, sede Campestre de Sibaté?

Pregunta que permitió establecer los siguientes objetivos:

Objetivo general:

1. Comprender, mediante un proceso de investigación acción, las diferentes prácticas de memoria histórica que favorecen la paz y la reconciliación en un grupo de grado quinto de la Institución Educativa Departamental General Santander, sede Campestre de Sibaté.

Objetivos específicos:

1. Identificar los factores sociales, políticos y económicos que inciden en la institución y que constituyen la práctica pedagógica sobre la memoria histórica.
2. Analizar cómo, a partir de las prácticas de memoria histórica para la paz y la reconciliación, se posibilitan aprendizajes para el rescate de la memoria individual y colectiva.

Para cumplir estos objetivos, y para dar respuesta a la pregunta problema, optamos por una investigación de tipo Histórico-hermenéutica, de enfoque cualitativo y con un método de Investigación Acción. Se utilizó el diario de campo como instrumento para recolección de datos, tomando como referencia a Porlán y “El diario del profesor”.

Esta investigación se basó en el uso diferentes estrategias que buscaban la reflexión del niño sobre sí mismo, sobre su realidad y su historicidad, para así favorecer sus procesos de reconciliación consigo mismo y con quienes le rodean. Antes de comenzar el trabajo con los niños se planificó un proyecto de aula que constaba de ocho sesiones, de las cuales, lamentablemente, sólo se llevaron a cabo cinco debido al cierre de la institución. Las estrategias

utilizadas fueron tomadas de las herramientas propuestas por el Centro Nacional de Memoria Histórica.

Para concluir este apartado, es necesario señalar que, aunque no se hayan efectuado todas las sesiones planeadas, se logró un trabajo significativo. Los niños que viven en este tipo de contextos, expuestos al abandono y a los diferentes tipos de violencia (estructural, social, directa), suelen responder con violencia, irrespeto y rechazo a las diferentes situaciones que se les presenta en la vida, puesto que quedan atrapados en un ciclo de violencia que puede conducir a futuros comportamientos violentos (Guerra, 2011). En un principio, la mayoría de ellos respondió con rechazo hacia el proyecto de aula, sin embargo, con el paso de los días y gracias al trabajo y las reflexiones hechas en el aula, los niños comenzaron a responder de manera positiva, incluso llegaron a alegrarse por los talleres y a decir “gracias”, hecho que, aunque parezca poco, en estos contextos es demasiado.

Perspectivas teóricas

El presente trabajo busca identificar las diferentes prácticas de memoria histórica que favorecen la paz y la reconciliación en la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre. Por tanto, es preciso aclarar algunos conceptos que, para nosotros como investigadores, son esenciales en cuanto a que dan sentido al problema investigativo.

En primer lugar, hablaremos de *Memoria histórica*, siendo ésta importante para la reflexión y la reconciliación del niño con su propia historia.

En segundo lugar, hablaremos de *La práctica pedagógica*, cuya importancia reside en que es en ella en donde se genera el saber pedagógico y es la que nos permite reflexionar sobre nuestro quehacer como docentes para así hallar, no sólo nuestras fortalezas y debilidades, sino además las diferentes problemáticas que pueden surgir en el aula y que es necesario analizar en busca de una posible solución.

Para llegar finalmente a la *Paz y la reconciliación*, que son dos términos que van de la mano y no pueden ser separados al, de cierta manera, ser dependientes. La reconciliación permite cerrar el ciclo de la violencia y abrir las puertas a la paz.

Memoria histórica

La memoria histórica se comprende como una herramienta que lleva a las personas por un proceso reflexivo de diálogo desde su presente e identidad. Partimos del hecho de que la *memoria* es selección y olvido; conservación y supresión; básicamente a través de estos mecanismos interpretamos el presente en el que actuamos para no repetir los errores que vivimos (Todorov, 2008). Dicho lo anterior, consideramos que *la labor de la memoria histórica* es la construcción del sentido histórico a partir de las experiencias y la construcción intersubjetiva del pasado.

Según el Grupo de Memoria Histórica (GMH) y el Centro Nacional para la Memoria Histórica (CNMH) (2015) se han hecho grandes esfuerzos por crear ambientes favorables, a través del uso de diversas herramientas pedagógicas y variados contextos educativos, en búsqueda de construir la memoria histórica desde la perspectiva de distintos actores del conflicto y las víctimas. Así pues, se considera un ejercicio analítico de la experiencia pedagógica con miras a crear un aprendizaje significativo. Para Londoño y Carvajal (2015) “la memoria como base de la identidad individual y social es un proceso que incide en la construcción de conocimiento significativo para el sujeto, tanto sobre sí mismo como sobre su entorno. Este es el sentido en el que se vinculan estrechamente aprendizaje significativo y memoria” (p.131). Es decir, la memoria va ligada al sujeto y a su rol en el mundo social al ser el sujeto quien da significado a sus vivencias y experiencias.

El GMH establece unos registros de memoria que son la manera en que se constituye la historia, como se le conoce y se le conocerá. Así, la memoria histórica se divide en: a) La memoria personal, que comprende todas las narrativas de los hechos desde nuestra perspectiva ya que “las memorias de la vida de la que somos portadores (...) contienen significancia individual”. b) La memoria colectiva, que es una manera de integrar miradas individuales en una historia común. Se puede ver que “para el caso particular de las víctimas los eventos que afectaron de manera individual como las historias de resistencia se enmarcan en memorias colectivas, que reconstruyen dinámicas comunitarias más amplias en relación con el conflicto y la resistencia” (GMH, p. 32). Y, c) La memoria Histórica que se encarga de reconstruir históricamente los hechos, tomando los recuentos de la memoria colectiva y los nutre con la información de otras fuentes, para inscribir y articular los registros comunes en una historia nacional (GMH, p. 34).

Además de esto, nos servimos del influjo de los conceptos de memoria e historia para enriquecer la idea de que ambas son dependientes, en el sentido en que la primera constituye la articulación de la segunda en la praxis de las comunidades. Autores como Visacovsky (2009) y Todorov (2008) coinciden en que memoria e historia se componen de recuerdos, olvidos, narrativas que se entrecruzan, se rescatan o se dejan atrás. Visacovsky propone que “la memoria es resistencia al olvido ya que se presume toda memoria como intrínsecamente selectiva... es posible hablar de ella metafóricamente como una suerte de archivo o depósito cuya información puede ser destruida, pero que también puede ser recuperada”. (2009)

Por otro lado, Todorov (2008) establece que la memoria es clave para reconstruir los hechos arguyendo que “la memoria es selectiva y un contraste entre dos términos para describir la morfología estos pueden ser: la supresión y la conservación” (p. 3). Sin embargo, atañe la responsabilidad de la selección a los dos individuos y los medios de comunicación como esfuerzo por configurar la historia.

Es necesario recalcar que la construcción de memoria no sólo busca la no repetición, sino que, además, la memoria es de carácter transformador. Pinzón y Montero (2016) afirman que “la memoria puede ser un mecanismo mediante el cual se pueden realizar transformaciones en el presente, a través de la posibilidad que da a los seres humanos de renovarse, de no ser ya los mismos, o al menos transformar eso que ya no sirve en algo que sí” (p.105).

Para concluir, la memoria histórica se compone de la memoria individual y colectiva; registros de memoria susceptibles de ser suprimidos y conservados. Más allá, la memoria colectiva busca acercar a la comunidad en torno a historias comunes que les ayuden a estrechar lazos, compartir dinámicas de resistencia y asumir su historia para proyectar un futuro posible. La importancia de la memoria histórica estriba en la potencia que posee rescatar la memoria

del pasado, reflexionarla y generar transformaciones sociales que eviten que los errores históricamente rescatados no se repitan.

Práctica pedagógica

La práctica pedagógica es el nicho histórico donde el quehacer docente genera saber pedagógico; la práctica pedagógica genera, nacimientos, evoluciones y cambios en los paradigmas en educación¹. También la praxis, junto al conocimiento del maestro, se ponen al servicio para la comunidad, entendida como la extensión de la escuela y, por lo tanto, beneficiaria de la práctica pedagógica.

Para los pedagogos que han estudiado a Foucault, la práctica pedagógica es vista como una práctica discursiva. Un instrumento de producción de verdades, una manera de producir conocimientos ejerciendo poder. Saldarriaga y Sáenz (2004) consideran que:

“Hay una ínfima distancia que separa a un “experto foucaultiano” de otros expertos, y es que la verdad que aquel dice no es la de los contenidos que deberá difundir la escuela ni la de la mejor forma de enseñarlos, sino que dice “la verdad” sobre cómo la escuela produce la verdad, sobre cómo funciona esa máquina escolar de hacer sujetos por medio de la verdad: esa distancia es política. Pues es distinto describir la escuela como “un conjunto de factores dispuestos para la eficiencia y la calidad total” –para efectos de mejorarla-, que como un “aparato de reproducción de la ideología dominante” –para efectos de bloquearla-, como “una institución destinada a garantizar la integración de los sujetos a la sociedad” –para efectos de ponerla al servicio de una política social-, o

Comentado [2]: En nota a pie de página aclarar esto de paradigma educativo.

¹ Recordemos que los paradigmas son concepciones que nacen en la práctica pedagógica y supone una forma de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje junto a los roles del maestro y el estudiante. Así, desde la reflexión de la praxis y la creciente preocupación por mejorar la educación los paradigmas se han consolidado, cambiado o evolucionado. Tomemos como ejemplos los paradigmas que más popularidad han tenido como el conductismo, el constructivismo o el cognitivismo.

como una “institución destinada a la enseñanza de la ciencia” –e insertarla en una política de desarrollo tecnológico de élites” (P. 3).

Aquello quiere decirnos que la escuela debe ser analizada desde una óptica crítica que posibilite ampliar la visión de la escuela como productora de la verdad y modeladora de la ciudadanía. Allí el maestro aporta desde su saber un conocimiento que debe redescubrir la escuela, como un espacio y un tiempo en donde se movilizan relaciones de poder-saber-verdad, en donde el sujeto educativo se constituye.

A pesar de todo lo mencionado anteriormente no podemos descartar la teoría o saber pedagógico de su fidedigna compañera la práctica pedagógica; en este sentido, nos parece pertinente mencionar a Martínez Boom quien dice que: “si algo ha orientado las relaciones teoría-práctica ha sido cierto principio totalizador que imagina la práctica como aplicación de la teoría, o su efecto contrario, la teoría como producto inspirado de la práctica” (p.3). Concluye que “la teoría no expresa la práctica, la teoría es la práctica” (Boom, 2009, p.3). Entonces la relación de práctica pedagógica y teoría no es del todo una relación análoga de dos conceptos en constante retroalimentación, son dos elementos indisociables e interdependientes, en los que se constituye el saber pedagógico.

Paz

Aunque parezca fácil definir el concepto de paz, esta puede ser abordada desde diferentes puntos de vista. La paz puede ser negativa, positiva o neutra.

Para Jiménez (2009) la paz negativa se define en cuanto a ausencia de conflictos armados, de violencia expresa, es decir, la paz como ausencia de guerra, vista principalmente como guerra entre estados. (p.146). Sin embargo, añade que hoy en día la paz negativa debe

incluir la ausencia de malos tratos, violaciones, abusos de la infancia y matanzas callejeras, es decir, actos de violencia directa no organizada. (p.151). Mientras que Galtung (1985) señala que “la paz negativa ubica la ausencia de conflicto, de guerra, armonía, y en la paz positiva se sitúa un conjunto de condiciones que la posibilitan en la sociedad” (Citado por Arias, 2016, p. 14.).

Por otra parte, para Jiménez (2009) la paz positiva está relacionada con la presencia de actitudes, instituciones y estructuras que buscan resolver las necesidades de todas las personas. “La tarea del trabajador por la paz es la construcción de la justicia social y el desarrollo para que todos los seres humanos puedan satisfacer sus necesidades básicas más elementales” (p.151).

Finalmente, la paz neutra, según Jiménez (2009) se encuentra entre la paz cultural propuesta por Galtung, de la cual se hablará más adelante. Esto quiere decir que involucra todos aquellos aspectos de una cultura que sirven para justificar y legitimar la paz directa y la paz estructural.(154). Con base en esto, la paz neutra es la implicación activa de todos los seres humanos para reducir la violencia cultural que, según Galtung, se legitima a través del silencio y de la apatía social (Jiménez, 2009, p.156).

Ahora bien, los aspectos mencionados anteriormente, según Arias (2016), se relacionan con las condiciones materiales de vida, el acceso a bienes y servicios, la protección de los derechos humanos, una ética mínima civilista, la democracia y una convivencia intercultural pluralista. Esta relación permite hablar de “el triángulo virtuoso de la paz”, que se compone, como lo afirma Galtung (2003) por: paz estructural-violencia estructurada; paz cultural-violencia cultural; paz directa-violencia directa (Citado por Arias, 2016, p. 15). En donde la violencia estructural corresponde con la desigualdad, la injusticia social, la pobreza, la

represión, privación de derechos, falta de oportunidades (teorías de justicia social, democracia y desarrollo). La violencia cultural o social se refiere a la discriminación, exclusión, intolerancia, vulneración de derechos en la convivencia, violencias familiares, escolares, de género (justicia del reconocimiento, los valores morales, los derechos humanos, la interculturalidad y el pluralismo). Y la violencia directa está relacionada con la ausencia de guerra, de enfrentamientos bélicos, en donde la paz avanza hacia el reconocimiento de los procesos transicionales de superación de conflictos y violencias en contextos históricos determinados (Arias, 2016, p.15).

Así pues, para poder hablar de paz y de educación para la paz, es necesario pensar en estrategias que involucren aspectos estructurales, culturales y directos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrollen. Con base en lo anterior, para Arias (2016) lograr una paz integral, sostenible y duradera requiere un análisis histórico del contexto, construcción de la memoria individual y colectiva, fundamentación de la paz desde referentes ético-políticos, conocimiento sobre la paz, cultura de paz, políticas de paz, agencia ciudadana para la paz que asegure la participación del pueblo y una educación para la paz (p.15).

Reconciliación

Ahondemos ahora en lo que es reconciliación. Para Hernández (2006) la reconciliación puede ser comprendida de diversas maneras, una de las cuales es “el proceso por el cual se restablecen las relaciones rotas por el conflicto, mediante la recuperación de la memoria histórica y la memoria de las víctimas, la justicia, la reparación integral de las víctimas y la reconstrucción” (p. 45). Así pues, para hablar de reconciliación es necesario hablar de reparación y justicia. Con respecto a esto, según Ignatieff (1999) “La reconciliación puede romper el círculo de la venganza a condición de que se respeten los muertos. Negarlos se

convierte en una pesadilla. Sin reconocimiento de los hechos, el pasado nunca vuelve a su puesto y los fantasmas acechan desde las alamedas” (citado por Hernández, p. 44, 2006).

Por otra parte, Gibson (2001) clasifica la reconciliación en dos grandes categorías. La primera es la reconciliación interpersonal o individual. Esta reconciliación se trata de un proceso individual entendido como una reconciliación entre la víctima y su victimario. La segunda categoría es la reconciliación nacional, esta parte de la idea de que víctimas y victimarios no pueden encontrar espacios comunes, por lo que se debe esperar a una coexistencia pacífica, reforzando una cultura política que sea respetuosa de los derechos humanos (citado por Méndez, 2011, p. 2).

Dicho lo anterior, es oportuno hablar ahora del papel del pasado y el futuro en el proceso de paz y reconciliación. Lederach (2007) plantea la necesidad de encontrar el modo de abordar el pasado sin quedarse encerrado en un círculo vicioso de mutua exclusividad inherente a ese pasado. Afirma además que “las personas necesitan la oportunidad y el espacio para expresar el trauma y el dolor y las injusticias que han sufrido. Que las partes implicadas admitan y reconozcan la legitimidad de esa experiencia es determinante para la dinámica de la reconciliación” (p.61). Lo que nos dice Lederach es que el reconocimiento de las experiencias, por medio de la palabra y la memoria, representa el primer paso hacia la recuperación de la persona y de la relación, ya que al admitir la veracidad de las historias contadas por los demás se le da validez a la experiencia y a los sentimientos de los mismos.

De igual modo, Lederach (2007) propone que la reconciliación debe concebir el futuro de “forma que se realce la interdependencia, ya que, algo que caracteriza los conflictos internos es que el futuro de aquellos que luchan unos contra los otros está íntimamente vinculado y es

interdependiente” (p. 61). Y por esta razón, se debe brindar a las personas la oportunidad de mirar hacia adelante e imaginar un futuro mutuamente compartido.

Finalmente, es importante recalcar que para Lederach la reconciliación es un punto de encuentro entre los intereses del pasado y el futuro. Siendo un espacio que permite la reconstrucción del presente, al admitir el pasado e imaginar el futuro, teniendo en cuenta que para que esto suceda las personas deben descubrir formas de encontrarse consigo mismas y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos (Lederach, 2007, p. 61).

Metodología

A continuación, se hablará sobre cada uno de los aspectos epistémicos que hacen parte de nuestro diseño metodológico. En primer lugar, nos referiremos al tipo de investigación, que en este caso es histórico hermenéutico, debido a que busca la comprensión del mundo, de las acciones humanas y de los fenómenos de manera subjetiva y teniendo en cuenta el contexto.

En segundo lugar, el enfoque es de carácter cualitativo, en cuanto a que se busca estudiar la realidad de los niños del instituto campestre, viéndolos como seres multidimensionales que se desenvuelven en medio de una complejidad histórica y no como simples objetos de estudio.

En tercer lugar, el método considerado más apropiado es la Investigación Acción Educativa, ya que como dijo Latorre (2003) es un método que busca mejorar el Sistema educativo y social, y las prácticas que se llevan a cabo en el mismo (p.23). Finalmente, para esta investigación se escogió como instrumento el diario de campo, tomando como referencia a Porlán y “El diario del profesor” (Porlán & Martin, 1999).

Así pues, consideramos que la metodología escogida es la más adecuada puesto que responde a las necesidades de nuestra investigación, teniendo en cuenta que el proyecto

propuesto requiere de una inmersión en el contexto y de un trabajo directo en interacción con los niños de la institución. Además, el diario del profesor es un instrumento que nos permite reflexionar sobre nuestra vivencia en el aula y sobre todos los factores que influyen en nuestra práctica.

Investigación histórico-hermenéutica

El presente trabajo se fundamenta epistemológicamente desde la investigación histórico hermenéutica, la cual busca la interpretación y el posterior análisis de los datos recolectados en la IED General Santander, sede Campestre de Sibaté, siendo ésta una forma de dar a conocer de manera más subjetiva un hecho o fenómeno histórico. Según Palmer (1969) este tipo de investigación en un inicio se desarrolló para examinar textos bíblicos, buscando descubrir y reconstruir el mensaje de Dios, sin embargo, con el paso del tiempo, pasó a ser un método de interpretación textual que no se restringía a las obras religiosas y finalmente, gracias a Scheleiermacher y Dilthey, comenzó a aplicarse también a la acción y la conducta humana (citado por Packer, 1985, p.3).

De acuerdo con Heidegger (1927), el método hermenéutico es el acercamiento más apropiado para el estudio de la acción humana, puesto que “la hermenéutica involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, tan libre como sea posible de supuestos teóricos previos y basada en la comprensión práctica” (Packer, 1985, p.1). Podemos decir entonces que la práctica es el origen primario del conocimiento y que la experiencia, obtenida por medio de estas prácticas, puede ser interpretada y analizada para entender la realidad, en este caso, de los niños de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre.

Packer (1985) afirma que en una interpretación se dan versiones de eventos y de acciones, principalmente bajo la forma narrativa, del lenguaje natural (p.17). Estas versiones tienen una estructura cuyos elementos no son libres de contexto, ni en su identificación ni en su definición. Lo anterior significa que este acercamiento hermenéutico reconoce la importancia de la situación histórica y cultural de los niños de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre cuyo contexto está marcado por la violencia, el abandono, el rechazo, el uso de drogas y la falta de afecto.

Véase ahora cómo Monje (2011) define el pensamiento hermenéutico: “El pensamiento hermenéutico interpreta, se mueve en significados no en datos, está abierto en forma permanente frente al cerrado positivo. Se interesa por la necesidad de comprender el significado de los fenómenos y no solamente de explicarlos en términos de causalidad. Da prioridad a la comprensión y al sentido, en un procedimiento que tienen en cuenta las intenciones, las motivaciones, las expectativas, las razones, las creencias de los individuos” (p.12).

Lo dicho anteriormente refleja la importancia que tiene la investigación histórico hermenéutica para nuestro trabajo, principalmente debido a que ésta reconoce el papel que tiene el contexto en el análisis y la interpretación de la realidad. Por tanto, a través de este tipo de investigación se busca primeramente comprender la realidad en la que están inmersos los niños, víctimas de diferentes tipos de violencia, para de esta forma buscar estrategias que permitan, a través de la construcción de memoria histórica, alcanzar la paz en el aula y lograr el perdón hacia sus victimarios y hacia ellos mismos.

Enfoque cualitativo

Para la realización de este proyecto se escogió la investigación de corte cualitativa debido a que este enfoque busca comprender la realidad de las personas, sus pensamientos y sentimientos en cuanto a un fenómeno específico. En este sentido, Katayama (2014) afirma que “la investigación cualitativa busca estudiar de manera científica los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas. En una palabra, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano”. (p.17)

Ahora bien, el hecho de que la investigación cualitativa estudie todo lo relacionado al ser humano implica que se tome al sujeto como un todo, como un ser que tiene características específicas y que se desenvuelve en un contexto particular, relacionándose con otros sujetos y con su entorno. Así pues, según Monje (2011) “plantea que la realidad no es exterior al sujeto que la examina, existiendo una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento. La perspectiva cualitativa de la investigación muestra una mayor tendencia a examinar el sujeto en su interacción con el entorno al cual pertenece y en función de la situación de comunicación de la cual participa apoyándose en el análisis sistémico que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones humanas y la integración de los individuos al todo social”. (p.14)

En este tipo de investigación, como podemos ver, el contexto es de vital importancia, ya que en ella se exploran de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos inmersos en el mismo. El investigador se encuentra entonces con elementos esenciales que construyen el tejido social como, por ejemplo: la comunidad, que según Consuegra (2010) es “un grupo en constante transformación y evolución, que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social”. (p.48)

Finalmente, como es planteado por Bonilla y Rodríguez (1997), “se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente” (citado por Monje, 2011, p.13). Lo anterior

sugiere que la investigación cualitativa “No parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas” (Bonilla y Rodríguez, 1997; citado por Monje, 2011, p.13).

Investigación Acción Educativa

Para el desarrollo de esta investigación se escogió el método de IAE debido a que según Zuber-Skerritt (1992) la investigación acción educativa se caracteriza por ser práctica, participativa y colaborativa, emancipadora, interpretativa y crítica (Citado por Latorre, 2003, p.25). De acuerdo a esto, la investigación acción educativa es acertada para nuestro trabajo ya que no se busca solamente una observación de los fenómenos que pueden ocurrir en el aula, sino además el trabajo cooperativo con las personas implicadas en la investigación, viendo tanto a los investigadores como a los sujetos investigados como iguales. Además, al trabajar con los niños de esta institución se pretende no sólo identificar las diferentes prácticas y estrategias de memoria histórica que pueden ser llevadas a cabo en el aula, sino que, por medio de la reflexión, generar un cambio, por mínimo que sea, en los niños y en sus formas de ver su realidad.

Ahora bien, la IAE según Kemmis (1984) no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino que también como ciencia crítica, es decir, es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de, por un lado, sus propias prácticas sociales o educativas, pero además, su comprensión sobre las mismas; y finalmente, las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (Citado por Latorre, 2003, p.24).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario recordar que en esta investigación se busca reconocer la importancia de las estrategias de reflexión y de memoria histórica, viéndolas como herramientas que permiten mejorar la práctica de los docentes en el aula, siendo esta un lugar en el que se pueden presentar infinidad de problemáticas y de situaciones que en ocasiones pueden desencadenar actos violentos. En el contexto de la Institución Educativa General Santander sede Campestre, los niños suelen ser muy agresivos entre ellos, con sus maestros y en general con las personas que les rodean. Muchos de ellos acuden a la violencia porque no encuentran otra forma de ser escuchados o porque el contexto los obliga a usar la violencia como método de defensa.

Finalmente, podemos afirmar que la IAE, al ser de corte cualitativa, es necesaria para nuestra investigación debido a que ésta fortalece el diálogo, al poner a todos los participantes al mismo nivel, y se centra en los intereses, conocimientos y necesidades de la población. Además, con esta investigación se busca comprender cómo se relacionan los niños de la Institución Educativa General Santander sede Campestre con su propia historia y cómo los procesos de autorreflexión pueden favorecer los procesos de reconciliación de los niños consigo mismos.

Diario de campo

Como instrumento para la recolección de información se escogió el diario de campo, más específicamente “El diario del profesor” de Porlán. El diario de campo, en base a Porlán y Martín (1997) puede considerarse un recurso que permite reflejar el punto de vista del autor, en este caso el profesor, sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que está inmerso, permitiendo establecer una guía que facilite la reflexión sobre la práctica. Esta

reflexión favorece la toma de conciencia del profesor sobre su proceso y su quehacer en el aula, además, permite realizar focalizaciones en la problemática abordada sin perder de vista el contexto (p.23).

Esta reflexión es sistemática debido a que el diario del profesor, como guía para la investigación y tratamiento de problemas prácticos, registra la práctica pedagógica desde lo general hacia lo particular para delimitar los focos que le interesan al maestro- investigador. En otras palabras, va desde lo descriptivo hacia lo analítico.

El modelo de diario de campo planteado por Porlán y Martín (1997) es necesario para nuestra investigación debido a que no sólo describe los acontecimientos sucedidos en clase y las actividades realizadas, sino que además relata procesos y categoriza las observaciones recogidas en 3 categorías: las referidas al profesor, las referidas a los alumnos y las referidas a la comunicación didáctica (p. 29).

El tratamiento de la información del diario del maestro para explicitar concepciones no va solamente en el axioma descriptivo con una proyección analítica, también es un proceso dialogal y contrastivo con los colegas y los estudiantes. Si la finalidad es el tratamiento de los problemas prácticos e investigativos, no basta con explicitar las concepciones respecto al maestro, los estudiantes y la comunicación didáctica. “Las concepciones no sólo determinan nuestra manera de ver la realidad, sino que "de hecho" guían y orientan nuestra actuación en el aula” (Ibid,43). Entonces estas interpretaciones deben contrastarse con los colegas y confrontarse con los estudiantes para construir un conocimiento más objetivo respecto al problema tratado.

Es así como gracias al diario del profesor se llega a una reflexión más profunda, ya que se tiene en cuenta no sólo al maestro y los alumnos sino las diferentes relaciones que se generan entre ellos, con las actividades, con el material empleado y el espacio en el que se desarrollan.

Análisis y resultados

A partir de la experiencia vivida en la Institución Educativa Departamental Santander sede Campestre y después de un análisis a los datos recogidos por medio de los diarios de campo, logramos ubicar las siguientes categorías: “Yo no escribo porque no quiero que me molesten”, “¿Podemos trabajar juntas?”, “Uno en la vida comete errores y no sabe que está perdiendo personas valiosas”, “Gracias profe”, “Ya viene mi cucha”, “Ellos son más gente que por allá” y “A partir de la próxima semana esta institución cesará actividades definitivamente”. A continuación, se hará una descripción de cada una de ellas.

Yo no escribo porque no quiero que me molesten

Esta categoría surge debido a que la mayoría de los niños, en un principio, se negó a trabajar en las actividades propuestas debido a que no se sentían seguros de expresar lo que sentían. Uno de los niños repetía que nadie tenía porqué saber lo que había en su cabeza, decía que no escribía ni dibujaba nada sobre él porque no quería que le hicieran *bullying*. Sin embargo, aquel niño era uno de los que más buscaba hablar y expresar sus sentimientos, gustos y sueños. Es por esto que afirmamos que, para poder hablar de paz y reconciliación, y de educación para la paz, es necesario pensar en estrategias que posibiliten la libertad de expresión.

Para este proyecto se trabajó con diferentes estrategias didácticas que se centran en hacer que el niño pudiese hablar, escribir o expresar por otros medios, como el arte, cómo se

sentía, qué quería hacer o decir y en general, todos aquellos pensamientos que ocultaba debido a presiones sociales. Aquí es preciso recordar el esfuerzo del GMH para la creación de ambientes favorables cuyo fin es recuperar la memoria histórica y los acontecimientos violentos desde la perspectiva de los niños, niñas y adolescentes.

A lo largo de las sesiones se llevó a cabo un trabajo escritural muy significativo. Trabajo que se centraba en la construcción de memoria personal, registro que, según el GMH, comprende toda narrativa de los hechos desde la perspectiva propia, teniendo en cuenta el significado individual que cada uno atribuye a sus memorias.

Según Londoño y Carvajal (2015) una pedagogía hacia la memoria histórica es un elemento de carácter innovador (p.26). Esta pedagogía debe tener como referente el aprendizaje significativo, a través del cual el estudiante pueda construir un nuevo conocimiento con base en conocimientos previos, permitiendo además una construcción autónoma de la memoria. En este sentido, Londoño y Carvajal (2015) afirman además que “un ejercicio pedagógico alrededor de la memoria debe reflexionar sobre el sujeto que hace memoria, y por supuesto su condición como ser autónomo y libre, entre y con otros seres. Reflexionar sobre la memoria es, en este sentido, hacer consciente la ubicuidad y el rol del sujeto en su mundo social” (p.131).

Ahora bien. Algunos de los niños expresaron, a lo largo de las sesiones, en sus escritos aspectos tristes de sus vidas. Situaciones de abandono, de pérdidas, el extrañar a sus padres y no poder verlos. Broadbent (2013) afirma que “la escritura funciona como cicatrizante cuando versa sobre eventos tristes o los sentimientos más profundos de la persona” (Citado por Agudo, 2013). Así, por ejemplo, una de las estudiantes en los primeros ejercicios escribió: “Extraño a mi mamá y a mi papá, aunque yo sé que ellos me cuidan desde el cielo, los extraño a pesar de todo, yo con mis tíos siento que les estorbo”. Y más adelante, al abrirse más con nosotros, nos

contó de su historia, de las dificultades por las que había pasado con su familia, de cómo había perdido a sus padres y de cómo había resultado internada en el instituto.

También podemos ver que el sentirse libres de expresar lo que sienten sin miedo a ser regañados o reprendidos permite que los niños sean más sinceros y que, además, denuncien algunas de las problemáticas o injusticias de las cuales son víctimas. Para el primer ejercicio resultó necesario decirles a los niños que los escritos podían guardarlos sólo para sí mismos, que no era necesario que los compartieran con nosotros. De esta manera encontramos algunos datos que reflejan el maltrato que los niños callan, por ejemplo, una estudiante escribió: “Yo soy así porque los niños de acá son muy groseros con las mujeres y cómo las mujeres son también todas responden las mujeres les pegan a los niños, pero esto no se lo conté a nadie, cuando yo era chiquita a mí me pegaban mucho en la casa”.

Por otra parte, el registro personal de memoria histórica no fue el único que se trabajó, también hubo estrategias que favorecían la construcción de memoria colectiva. La mayoría de actividades que se realizaron fueron socializadas, los niños que querían compartir su resultado lo hacían frente a todos y al final se hacía una reflexión colectiva. Muchos de los niños habían vivido experiencias similares y cada uno de ellos les asignaba un significado propio, significados que al final fueron integrados para construir una memoria común.

Ahora bien, esta libertad de expresión, como se dijo anteriormente, no se reflejó sólo por medio de la escritura. En algunos de los talleres se trabajó el arte, figuras con plastilina y algunos dibujos. Con la plastilina se buscaba que los niños moldearan algo que significase alegría y algo que fuese signo de tristeza.

Así pues, la mayoría de los niños relacionó la felicidad con lo que hacían con su familia cuando los sacaban de la institución, con recuerdos pasados de viajes, de comidas, de

momentos que habían compartido con sus seres más cercanos. Por ejemplo, una estudiante hizo un helado y dijo que aquella figura le hacía recordar el día en que había paseado con su madre por el centro del pueblo y ella le había comprado un helado. Para Daniela su madre es muy importante y la admira mucho porque ella trabaja muy duro para poder darle lo necesario. En cuanto a la tristeza, algunos plasmaban cosas relacionadas a su familia, pero esta vez en cuanto a que extrañaban estar con ellos. Estos sentimientos se veían reflejados en la mayoría de actividades, en uno de los escritos, por ejemplo, uno de los niños escribió sobre cuánto extrañaba a su padre puesto que este no había vuelto a visitarlo.

Con base en lo anterior, se evidencia la necesidad de que se piense en espacios en los que el niño se sienta libre de expresar lo que siente, de hablar de su pasado, su presente y lo que quiere para su futuro, de hablar de sus vivencias y sentimientos sin miedo a ser señalado. Es necesario que el niño se sienta en confianza de hablar de sí mismo puesto que la mayoría de estos niños tienen miedo de hablar o simplemente son ignorados.

¿Podemos trabajar juntas?

El trabajo cooperativo busca que los niños se sientan seguros y no tengan miedo de participar, brinda seguridad en cuanto a que su trabajo contribuye a la construcción de un objetivo grupal por lo que cada alumno debe sentirse como un miembro valioso del grupo, tanto por su aporte como por sus características únicas y personales que pueden ser valoradas por sus compañeros y facilita la comunicación aceptando las diferencias que existen entre ellos.

De ahí se desprende la importancia de esta categoría, la cual surge del impacto que estas palabras causaron cuando fueron dichas por primera vez, después de que en las primeras sesiones los niños mostraran rechazo al contacto con sus compañeros. Es necesario recalcar la importancia que tiene el trabajo cooperativo para la transmisión de valores, tales como el

respeto, la aceptación de las diferencias individuales, la tolerancia y la convivencia. En otras palabras, valores que permiten la construcción de un ambiente de paz y que permiten además un acercamiento a la reconciliación.

El primer día se trabajaron algunas dinámicas que buscaban la interacción de los niños. Estas no resultaron de la mejor manera puesto que ellos tenían dificultades para interactuar entre ellos de manera respetuosa. En algunas de las actividades que requerían de interacción se presentaron problemas debido a que los niños no tenían confianza entre ellos, se molestaban mucho y cuando había que hacer contacto físico se sentían incómodos, por ejemplo, en una de las actividades en las que tenían que tocar el cabello, la mano o la oreja de algún compañero hacían gestos o expresiones de asco.

Sin embargo, cuando se llevaban a cabo juegos de los cual el éxito dependía del trabajo en equipo, todos se apoyaban y no les importaba si tenían que hacer contacto físico o no. Incluso cuando en ciertas etapas del juego tenían que trabajar individualmente resultaron pidiendo el apoyo de sus compañeros y reconociendo la necesidad de compartir ideas y la necesidad del otro para llevarlas a cabo.

Finalmente, a medida que avanzaban las sesiones, los niños se mostraban más cooperativos con sus compañeros. En las actividades de resoluciones de guías compartían entre ellos antes de escribir, cuando alguno no quería hablar o sentía pena de hacerlo sus compañeros le animaban, compartían sus útiles, se pedían ayuda entre ellos y aunque no siempre se trataban de la mejor manera, muchos de ellos reconocían la importancia del otro para lograr un trabajo más significativo.

Uno en la vida comete errores y no sabe que está perdiendo personas valiosas

Uno de los aspectos más importantes de esta investigación es que los talleres permitieron al niño pensar en su pasado, su presente y lo que quería para su futuro, es decir, hacer una reflexión sobre sí mismos, reconociéndose como sujetos históricos. Las realidades que encontramos en esta población son muy duras, los niños han pasado por situaciones difíciles, pérdidas de seres queridos, violencia escolar y familiar, abusos, problemas que los han llevado al consumo de sustancias, robos y demás delitos. Esta categoría surge de las palabras que una estudiante escribió en uno de los primeros ejercicios cuando hablaba de la ausencia de sus padres, de lo que ella pensaba de sí misma, del amor que sus tíos sentían por ella, del deseo que tenía por quedarse con ellos y de los sueños que tenía para un futuro. En otras palabras, surge de la reflexión que hizo la niña sobre ella misma, su pasado, su presente y su futuro. Reflexión que nos permite hablar del “yo” como sujeto histórico, pero además del “yo” como sujeto importante para los demás.

Cuando comenzamos los talleres muchos de ellos no pensaban que su realidad pudiese cambiar, se veían como sujetos condenados a repetir la misma historia, en este caso, de sus padres. El primer día se les hizo la pregunta de qué les gustaría ser en un futuro, algunos la ignoraron, otros dijeron “nada” y muy pocos contestaron cosas como futbolista, conductor, cantante. Sin embargo, algunos de ellos contestaban sólo por dar una respuesta y no realmente porque eso fuese lo que quisieran para su futuro.

Reflexionar sobre el “yo” como sujeto histórico es necesario en un contexto como el colombiano, en donde la violencia está, lamentablemente, en todas partes. Alpargatero (2012) hace especial énfasis en el papel de los jóvenes como mediadores de memoria que pueden convertirse en actores transformadores de la realidad social, a través de un análisis crítico y profundo de sus contextos, señalando a la memoria como lente crítico para comprender su realidad actual (p. 28). En este sentido, inculcar esta reflexión, con base en la construcción de

memoria histórica, en los niños desde una edad temprana se convierte en una tarea fundamental, pues les permitirá en un futuro comprender su contexto y su realidad.

Así pues, se propuso actividades tales como *El mapa del cuerpo*, con la cual se logró hacer una reflexión sobre el “yo” como sujeto histórico. Los niños debían hacer la silueta de ellos mismos y en cada parte del cuerpo debían dibujar o escribir algo en específico: En la cabeza debían poner qué querían ser de adultos, en el pecho aquello que era máspreciado para ellos, en el brazo derecho la experiencia más feliz de sus vidas, en el izquierdo la experiencia más dura, y finalmente en las piernas las personas que habían estado como apoyo para superar aquellas experiencias. Luego, ellos debían arrancar la parte del cuerpo que quisieran quitar de sus vidas, todos quitaron el brazo izquierdo, para luego unir su figura con la de sus compañeros.

Al final se hizo una socialización sobre la actividad y los niños llegaron a la conclusión de que para poder superar los eventos tristes y difíciles era necesaria la ayuda y el acompañamiento de otras personas. También que ninguno estaba solo pues tenían a sus compañeros y que, a pesar de las peleas, los insultos y los problemas que surgían entre ellos eran un grupo, y casi una familia. Otro aspecto importante es que los niños en la cabeza pusieron metas que no habían expresado en un comienzo. Una de las estudiantes, que el primer día había dicho que quería ser cantante y abogada, escribió: quiero ser cantante o escritora/ mi gran sueño. Cuando le preguntamos por su dibujo respondió: “Yo quiero ser cantante y ahora escritora, gracias a ti, profe”. Aquí podemos ver lo importante que es que se trabaje sobre la reflexión sobre el individuo y además que el profesor le muestre al niño que confía en él y le haga ver que él también puede tener metas y sueños.

Ahora bien, con lo anterior, y uno de los casos nombrados arriba, podemos ver que los talleres facilitaron un proceso de reflexión que permitió que los niños dieran cuenta de quiénes

son, de las cosas por las que han pasado que los han hecho ser como son y que de ellos depende quienes serán en un futuro. Hay que recalcar que estos procesos de reflexión son esenciales para interpretar y comprender lo que cada persona ha vivido y así evitar ser potenciales sujetos de violencia, ya que en nuestro país mueren más personas por causa de la violencia social que a causa del conflicto armado.

Una de las estudiantes en uno de sus escritos escribió: “Hoy desperté con el motivo de ser colaboradora y juiciosa en este día y en este 2017 quiero pasar el año y olvidar algunas personas porque sé que ellas se olvidaron de mí”, “Uno en la vida puede cometer errores y no sabe que está perdiendo personas valiosas y quiero quedarme con ellos sin importar lo que pase, quiero siempre tener en mi mente que no debe depender de alguien, que lo que pasó, pasó y sin corazón como el guasón”. Este fragmento refleja la reconciliación con el pasado y el poder de decidir lo que se quiere para un futuro.

Esta categoría del “yo” como sujeto histórico involucra también el “yo” como ser importante para la sociedad. Con este trabajo investigativo se resalta el hecho de que los niños necesitan afecto, necesitan saber que son importantes para los demás, que hay personas que se preocupan por ellos; en otras palabras, nuestra apuesta como maestros radicó en ofrecerles a los estudiantes un ambiente estimulante en el cual rescataran su memoria de distintas maneras. El proyecto de aula sobre la memoria planteaba un ambiente libre de hostilidades, lleno de afecto y comprensión, entonces, para lograrlo se debe trabajar sin prejuicios. Muchas de sus actitudes violentas se deben a que no tienen la atención y el cariño suficiente, algunos de ellos buscan con sus actos llamar la atención o piensan que a nadie le va a importar si rompen un vidrio, si golpean a su compañero, si se hacen daño, si consumen drogas o cometen algún delito.

Con base en lo anterior podemos agregar que Rubio (2007) sostiene que la construcción de memoria reconoce a los sujetos como históricos y temporales, enfrentándolos a procesos de transformación en una historia que hemos heredado, pero que al mismo tiempo estamos construyendo (p.3). Además, Herrera y Merchán (2012) afirman que la pedagogía de la memoria se debe nutrir evocando el reconocimiento de las huellas de esperanza de la historia, a través de un proceso de reflexión acerca del sentido humano, escuchando la voz y otorgando la palabra a los silenciados, haciéndolos palabra en un tiempo, el tiempo de los testigos, de los que cuentan, de los que testimonian, de los que narran y de los que callan, para de esta forma recuperarlos del olvido impuesto (p.6). Así pues, es necesario reconocer al niño como sujeto histórico que es importante para la sociedad en cuanto a que puede ayudar en la construcción de una mejor sociedad, un mejor entorno al transformarse él mismo en un mejor individuo.

Finalmente, es oportuno señalar el postulado de Flórez (2008), quien nos dice que: “El sujeto que es capaz de contemplar ese pasado olvidado será capaz también de contemplar en el presente lo que está en riesgo de ser excluido, es decir, la totalidad del presente” (Citado por Bergalli y Rivera, 2010, p.45). De ahí se desprende la importancia de esta reflexión y construcción de memoria histórica viéndola además como posibilitadora de una visión más amplia y consciente de la realidad. Ya que los niños demostraban cada vez más una preocupación por el otro, al ser conscientes de la posibilidad de vivir realidades compartidas.

Gracias profe

A medida que avanzaban las sesiones de clase los niños iniciaron a establecer un contacto cada vez más franco y abierto con nosotros gracias a la libertad que tenían para expresarse. En la primera sesión hubo mucha resistencia a escribir, también existían ciertos prejuicios de parte de los niños, así como de nosotros debido a la falta de conocimiento. Por

esa razón planteamos actividades que nos ayudaran a insertarnos en la historia individual de cada niño; actividades que involucran trabajo en grupo, intercambio de historias de vida y de opiniones.

En la primera sesión muchos expresaban una determinación negativa, es decir, pensaban que estaban condenados a seguir los pasos de muchos de sus compañeros y familiares. Había niños que expresaban tener algún familiar metido en algún asunto relativo a la delincuencia, las drogas, la prostitución y otras manifestaciones violentas de realización personal. El indagar en la memoria individual de los niños que participaron activamente les permitió reconocer su pasado como parte de la construcción de su actual personalidad y las circunstancias. La idea de aquellas dos primeras sesiones consistió en realizar actividades en las cuales ellos se identificarán como sujetos históricos y su devenir. Compartir estas historias de vida entre todos permitió construir un espacio de convergencias; muchos tenían historias con situaciones similares que no imaginaban compartir con otros compañeros. Posteriormente, entre clase y clase, ellos se encontraban más seguido, armaban grupos para jugar. Empezamos a construir memoria colectiva en ese sentido. Igualmente pudimos iniciar unos procesos interesantes de reconciliación donde nuestra propuesta es la excusa perfecta, “un acto por el cual las personas, que han estado separadas unas de otras, comienzan a marchar juntas de nuevo; acercamos a aquellos que han estado separados por un conflicto para crear de nuevo una comunidad” (Hernández, 2006, p.45).

Llegó el día de la tercera clase, al finalizar aquella sesión, una estudiante introvertida y supremamente afectada por su estadía en el internado se acercó intempestivamente antes de marcharnos y dijo “Gracias profes, ustedes me han hecho sentir mejor. Ahora creo que quiero salir de acá y convertirme en enfermera. Yo creía que no podría ser nada de nada porque la gente le dice a uno que no sirve para nada”. Esa es otra manera de producir subjetividades

cambiando la manera en que aquella estudiante podía concebir su existencia, no a partir de los determinismos que condicionan su ser, por lo tanto, esa es una reconciliación intrapersonal que Gibson (2001) denomina como “una reconciliación entre la víctima y el victimario” aunque ellos son víctimas de las circunstancias (citado por Méndez, 2011, p. 2)

La manera en que la comunidad del internado junto al resto de la comunidad educativa y la sociedad sibateña califican a los estudiantes del campestre a través de estos lenguajes de la exclusión terminan por configurar el pensamiento de estos niños y jóvenes. Materializaron las actitudes de todos los que habitaban el campestre. En otras palabras, el discurso de los muchachos abandonados, pobres, peligrosos, ladrones y abusadores que hacían parte del instituto se concretaron en maneras de ser que resultaban de acuerdo a lo dicho anteriormente.

Debemos destacar que aquel ‘gracias’ fue un momento de esperanza, un pequeño logro en el espacio de la construcción de memoria histórica de aquella niña y otros que acudieron con mayor regularidad a nuestras sesiones. Es muy notorio el cambio de una estudiante que ni siquiera habla a una que dice gracias, sonrío en clase y construye lazos afectivos con sus compañeros. Así mismo es grande saber de un estudiante que creía que iba a ser ladrón o expendedor a querer ser un conductor.

Ya viene mi cucha

Hay una tendencia muy alta en la Institución Educativa General Santander sede Campestre respecto a las relaciones afectivas en los niños. Lo que describiremos a continuación parte de una situación anecdótica que fue vista en otras ocasiones. Durante nuestra segunda visita llegamos durante el descanso de los niños y mientras estábamos esperando a que terminara para continuar nuestras sesiones cuando se acercó un niño bastante curioso. Con el uniforme algo estirado y raído, completamente mojado debido a la lluvia de ese día, pero feliz

estaba uno de los estudiantes de grado cuarto. Nos preguntó por nuestra labor, “¿ustedes a qué vienen acá?”. Le dijimos que haríamos unas actividades para los niños de quinto. Resultó que él era de cuarto grado por lo cual no iba a participar de las actividades; sin embargo, le preguntamos cómo se sentía a lo que respondió que bien, pero se sentía mejor en casa. Llegó el momento que sonó la campana.

Antes de entrar a iniciar la sesión lo vimos mirando a lo lejos y cuando le interrogamos sobre el por qué nos respondió “Es que allí ya viene mi cucha”. En el momento imaginamos que llegaría una señora desde algún lado hacia donde miraba el estudiante, pero la sorpresa surgió cuando no vimos a nadie y le dijimos: ¿Dónde está? él nos señala a la profesora y afirma: “Es que ella es mi cucha, la estoy esperando para entrar a clase”. Con regularidad vimos que los muchachos les llamaban así a las maestras de planta del instituto.

Con respecto a esta anécdota queremos resaltar una manera en que los niños y jóvenes del internado canalizaron sus relaciones afectivas y encontraron una manera de ver una figura materna o paterna tal vez en los maestros del instituto. Sabemos que también hay maestros en el lugar, pero no sabemos si les llamarán como a las maestras. Aquella ocasión vimos otra manera que los estudiantes agradecen a sus maestros los roles que adoptan como amigos o ‘padres’, por ejemplo.

Si observamos esta situación desde el lente de la reconciliación podemos evidenciar ese intento por reparar la herida que queda después de perder un familiar o estar lejos de sus padres, es una forma de reconciliar la pérdida de su figura materna con la persona más próxima a esta representación. El niño que llamó así a su maestra nos dijo que no solo perdió a su madre. “Los perdí a casi toditos. A mi papá lo mataron de un tiro; mi mejor amigo que era como un hermano murió en una pelea con cuchillos. A él cuando lo enterramos le dibujamos una gorra bien percha

con su nombre; a mi tío también lo mataron por allá donde vivíamos”. Si ponemos atención a la historia narrada junto a la canalización de sus lazos afectivos el niño que mencionamos estaba en medio de un proceso en el cual el instituto campestre “es un espacio que permite la reconstrucción del presente, al admitir el pasado e imaginar el futuro, teniendo en cuenta que para que esto suceda las personas deben descubrir formas de encontrarse consigo mismas y con sus enemigos, sus esperanzas y sus miedos” (Lederach, 2007, p.61). En medio del miedo a la soledad y la falta de sus padres admite que sus maestras son fuente de esperanza al ver simbólicamente una figura materna en la cual pueda imaginar un futuro para construir esperanza reconstruyendo su percepción del presente.

Esta situación suscitó una especial atención porque pensábamos que no había procesos de reconciliación en aquellos niños sacudidos por la violencia estructural y directa.

Ellos son más gente que por allá

La actitud de los niños y jóvenes del instituto campestre es muy conocida por un buen segmento de la población de Sibaté. Hay muchos ejemplos y perspectivas de distintas personas sobre los integrantes del internado, pero nos concentramos en dos ejemplos muy claros y fundamentales para comprender que la problemática de los niños del instituto campestre. Debemos tener en cuenta que la memoria histórica comprende de un registro de memoria colectiva cuya configuración por parte de los Sibateños juega en contra del instituto y sus alumnos.

En necesario recalcar que los niños sufren por cuenta de los lenguajes que han atravesado su experiencia. Primero, el día del primer encuentro en el cual dimos nuestra primera clase no habíamos cruzado el portal cuando nos recibieron con una advertencia. Llegamos a registrarnos con el guarda de seguridad que cuidaba la puerta y justo en el momento

que íbamos a seguir nos detuvo para decirnos: “¡échense la bendición porque estos pelaos son terribles! son todos unos diablillos y vieran cómo hacen llorar a los profesores; lo más probable es que los saquen corriendo porque mírenlos no más”. Hacia la cuarta sesión se interrumpió nuestra secuencia por cuenta del cierre de la institución debido a la cantidad de problemas que han surgido al interior y alrededor del instituto. Frente a esto nos vimos incapaces de continuar trabajando con los niños. Aquel día decidimos hablar con una antigua docente del lugar que actualmente no trabaja allí, nos manifestó su descontento con el trabajo que debía pasar allí contando una serie de situaciones que solían ocurrir. “Esos chinos son muy difíciles de tratar, no respetan a nadie, incluso son capaces de pegarle a uno por no dejarse dominar.

Otra cosa que pasa mucho es que hay un grave problema con los roles a seguir porque los niños suelen seguir a los grandes que son muchachos que sacan los fines de semana para robar. Si son niños a veces los papás los sacan para pedir limosna o ayudar a robar a los papás; del 100% interno acá sale el 20% del cual la gran mayoría sacan para crimen”. De esta manera no solo los maestros sino el resto de la comunidad utilizan un lenguaje para describir de manera homogeneizada a los niños sin dar lugar a la heterogeneidad de su entorno social como la de aquel lugar. Janesick menciona que la violencia es una “herida por deformación, infracción o profanación” (2008, p.324). Es violenta la manera en que el lenguaje se utiliza para deformar la realidad de los niños, esa es la causa del conflicto lo cual contribuye a agudizar el problema social de la institución. Para finalizar esta observación, aquella conversación terminó con un consejo: “trabajen en otro lado ya que por allá las circunstancias no dejaron. Les recomiendo que vayan al colegio preventivo infantil, el de las monjitas y trabajen con esa población. Ellos son más gente que por allá”.

Podemos ver en todo el despliegue que genera violencias que determinan una configuración social como la de los niños y jóvenes del campestre causando un enorme

conflicto. El conflicto posee su fuerza en la continua tensión del desconocimiento general de los maestros respecto a la memoria histórica de los niños y el reclamo de estas realidades de ser reconocidas. No desde el pesar sino desde la oportunidad para contribuir al devenir histórico de esta población. En este sentido, los maestros deberían incluir estrategias pedagógicas que permitan a sus estudiantes reconocer su 'yo' como devenir histórico, ahondar en la construcción de la memoria histórica.

A partir de la próxima semana esta institución cesará actividades definitivamente

Aquellas fueron las palabras dichas por la directora de la Institución Educativa General Santander sede Campestre el día que estaba destinado para nuestra quinta sesión de clases. En lo corrido del mes la directora nos había comunicado que el instituto había iniciado un proceso con bienestar familiar y la comisaría de familia debido a que la institución estaba bajo inspección por parte de estos organismos respecto a las situaciones que históricamente han marcado al instituto campestre. Al llegar allí, percibimos que estaban llevando a cabo algún evento de gran magnitud debido a la convulsión de los profesores y la aglomeración de padres de familia y tutores legales de los muchachos del lugar. Al notar esa situación buscamos a la directora para consultarle sobre la disponibilidad de los niños para la sesión de clases; ella se disculpó con nosotros y nos dijo que el proceso había concluido con el cierre del establecimiento y la reubicación de los niños y adolescentes en otros internados de Cundinamarca en el transcurso de aquellas semanas. Manifestó que la situación de ese día se debía a que era la despedida de muchos de los estudiantes del instituto; era el final forzado de nuestra propuesta. Posteriormente decidimos que, ante la imposibilidad de continuar recopilar información sobre el futuro de los niños, sobre la continuación de sus procesos académicos; frente a esto solo recibimos reacciones desconcertantes como “no sé qué va a pasar con ellos” o “es que eso los ubican por ahí donde quede mejor para el bienestar”. Después hablamos con

una maestra que había trabajado ahí para poder recopilar un poco más de información contextual.

Tras la reflexión de esta situación con relación al proceso que buscábamos culminar y concordamos en que hubo elementos que no se pudieron profundizar para ajustar la memoria colectiva de los estudiantes de quinto a los que dábamos clase.

Primero, a pesar de haber movido la memoria personal y colectiva no pudimos generar procesos efectivos de reconciliación. Si, anteriormente afirmamos el ejercicio de la memoria personal y colectiva de los integrantes; sin embargo, la idea de las dos clases que faltaban era enlazar esas memorias plasmadas en los diarios y las actividades hechas con un pequeño proyecto. Ante la posibilidad de haber creado un ambiente favorable “creando conocimiento por medio de la construcción autónoma de la memoria” (Londoño y Carvajal, 2015, p.131); nos vimos ante la nula probabilidad de avanzar en la finalidad de los *talleres de la memoria*, “reconstruir dinámicas comunitarias más amplias en relación con el conflicto y la resistencia” (GMH, 2015, p.32). Entonces, la finalización forzosa de los talleres impidió reconstruir un tejido social en torno a estas historias en relación con el conflicto para crear, a través de una película, dinámicas de resistencia que favorezcan procesos de paz, que más adelante explicaremos, así como reconciliación en el caso de aquellos que fueron víctimas y victimarios.

Segundo, ante la interrupción de la secuencia igualmente cesó el esfuerzo por crear estos espacios de paz durante las clases restantes para ir a una reconciliación grupal en la última clase. De acuerdo con el contexto no es posible alcanzar una paz negativa o paz positiva como se expresa desde la mirada de Galtung (1985) sino que viendo el marco de esta comunidad educativa y sus necesidades vislumbramos la necesidad de una paz neutra en la cual se busca una “condición que se adquiere o se gana para buscar la legitimidad necesaria frente a los otros

actores, así para reforzar el papel de intervención o no en tales conflictos y relaciones” (Jiménez, 2009, p.156). De esta manera pretendíamos adquirir una posición de neutralidad como maestros para mediar en los conflictos intrapersonales e interpersonales de los niños de quinto de primaria del instituto campestre.

Tercero, el cierre del establecimiento rompió totalmente con cualquier posibilidad de reconciliación. Para demostrarlo tomemos autores como Hernández y Gibson. Por parte de la comprensión multimodal de la reconciliación que Hernández (2006) tiene podemos decir que, si esta visión comprende “un proceso en el que las personas, antes separadas, caminan juntas de nuevo; donde las relaciones rotas se restablecen para crear comunidad; donde romper con la espiral de violencia implica ascender en la virtud del respeto mutuo y la posibilidad de reconstruir la memoria colectiva y la reparación de las víctimas” (p.45). Consecuentemente el cierre terminó de separar esos caminos comunes que encontramos a través de las historias de los estudiantes; sus relaciones estarán más fragmentadas aún sin el contacto entre compañeros y sin una reconciliación efectiva la espiral de violencia es probable no se detenga.

Si tomamos la visión de Gibson (2001) tampoco hubo posibilidad de llegar a una reconciliación entre estudiantes víctimas y sus victimarios, aunque he de recordar que en esta institución los estudiantes suelen ser tanto víctimas como victimarios (citado por Méndez, 2011, p. 2).

En efecto, el cierre del instituto campestre afectó gravemente la posibilidad de los talleres para generar procesos de reflexión en la comunidad del grado quinto de primaria a partir del ejercicio de la memoria colectiva. A pesar de poder utilizar efectivamente los elementos que integran la memoria histórica la interrupción de las sesiones de clase evitó que estas prácticas pedagógicas influyeran efectivamente en la construcción de las relaciones

afectivas de los niños, trazar un horizonte y caminar juntos como grupo. Con el maestro como mediador neutral, los niños podrían remediar situaciones conflictivas, pero sin esta mediación no pueden iniciar los procesos de paz y reconciliación entre los niños. Finalmente, este acontecimiento solo pudo perjudicar, más que contribuir al proceso formativo al cual apuntaba la propuesta pedagógica de los talleres de la memoria colectiva.

Conclusiones

En esta investigación se implementaron talleres que buscaban comprender las diferentes estrategias que ayudaran a la construcción de memoria histórica, tanto individual como colectiva, en un grupo de estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Departamental General Santander, sede Campestre.

De acuerdo con los resultados obtenidos y retomando la pregunta problema: ¿Cuáles son las prácticas que favorecen la memoria histórica para la paz y la reconciliación en la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre de Sibaté?, comprendimos, a través de la identificación de los factores contextuales que rodean la institución y el análisis de las prácticas de memoria histórica llevadas a cabo que posibilitan el aprendizaje para el rescate de la memoria individual y colectiva. La comprensión de las prácticas pedagógicas de memoria histórica que favorecen la paz y la reconciliación tienen que ver fundamentalmente con la posibilidad de crear ambientes pedagógicos que permitan: la libertad de expresión, la interacción y el trabajo cooperativo, el reconocimiento del “yo” como ser histórico capaz de reconciliarse con su propia historia y como ser que es importante en la vida de otras personas. Además, encontramos que estos espacios permitieron que los niños expresaran su agradecimiento y reflejaron algunas transformaciones en cuanto al lenguaje y actitudes que tienen los niños hacia los demás y las personas que les rodean hacia ellos.

Ahora bien, cuando hablamos de estrategias de memoria histórica para la paz y la reconciliación en un contexto educativo, es necesario tener en mente que la construcción de memoria histórica es un proceso que nos permite reflexionar sobre el pasado para así, en cierta medida, garantizar la no repetición.

Para el rescate de la memoria era esencial identificar factores socioeconómicos y políticos que condicionan las prácticas de memoria histórica. Los factores como la repetida violencia social que se gesta desde la familia y se reproduce en la escuela se manifiesta como secuela de la memoria individual, que en la historia de los estudiantes han transformado sus maneras de ser y hacer. A pesar de ser una institución que acoge niños y jóvenes en condición de vulnerabilidad cabe resaltar que la institución no contaba con una planta física y un financiamiento adecuado; estas complicaciones condicionan el acceso a materiales, asesoría externa y transformaciones curriculares necesarias para garantizar el ejercicio de los maestros. Por último, las acciones tomadas por el bienestar familiar colocaron fin a cualquier posibilidad de práctica de memoria histórica.

La interrelación de todos estos factores con los registros del diario del profesor durante el desarrollo del proyecto de aula arrojaron que la construcción de la memoria debe ir desde la memoria individual, en la que nuestras experiencias han determinado nuestra manera de ser y hacer; hasta la memoria colectiva, donde las experiencias convergen y entrelazan relaciones interpersonales amplias. El intercambio de estas experiencias sirve como identificación y posteriormente empatía, elemento clave para identificar dinámicas de resistencia para poder reexistir como comunidad para no repetir lo ocurrido. El trabajo más amplio en estas prácticas respecto a este grupo en especial tiene que ver con el ejercicio de la memoria colectiva como un esfuerzo por estrechar lazos entre los niños y unirlos como grupo, realizar hipótesis sobre su condición y sus posibilidades.

Por medio de ambientes en los que el arte, la creatividad y la libre opción son premisas fundamentales facilitamos la libre expresión de las ideas y sentimientos que afloran en la mente de los niños. Crear las condiciones idóneas para que los niños puedan reflejar sus pensamientos sin restricciones ni presiones de grupo es fundamental para iniciar el ejercicio de la memoria histórica. Además, una condición inevitable en todos estos procesos es mantener la comunicación y el espacio para los encuentros y sesiones de taller.

Así pues, es necesario, no sólo que se brinden espacios que posibiliten la implementación de estas estrategias, sino que, además, el maestro desde su práctica fomente la reflexión en sus alumnos, reflexión que les permita reconocerse como sujetos históricos que tienen el poder de decidir y de reconciliarse consigo mismos y con los demás, para así evitar conflictos y situaciones de violencia. Entonces las prácticas didácticas y pedagógicas que favorecen la memoria histórica para la paz y reconciliación son prácticas que deben incluir a los estudiantes como individuos en la comunidad educativa; especialmente como miembros activos que se sientan valiosos. En esa medida, los estudiantes podrán estrechar lazos afectivos que les permitirán unirse a partir de sus dinámicas de resistencia individual que trasciendan en dinámicas grupales que permitan construir la memoria histórica.

Referencias

- Agencia de prensa. (2007, 20 de diciembre). Colegios, entre la educación y la violencia. La patria. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-141197.html>
- Agudo, A. (2013, 31 de julio). Lápiz y papel, mercromina para las heridas. El país. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2013/07/31/actualidad/1375306460_460795.html
- Alpargatero, L. (2012). Recuperemos nuestras historias: Jóvenes que hacen ciudadanía. Ciudad Paz-Ando, Vol 5, 21-36.
- Bergalli, R., Rivera, I. (2010). Memoria colectiva como deber social. Barcelona, España: Anthropos.
- Camargo, Marina. (1997). Violencia escolar y violencia social. Otras revistas UPN. Recuperado de http://observatorioperu.com/2013/Diciembre/web%20Trabajo-rce34_03ensa.pdf
- Centro Nacional de Memoria Histórica. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra. (2015). Bogotá D.C. Recuperado de <http://repository.oim.org.co/bitstream/20.500.11788/1022/5/COL-OIM0181.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica. (2013) Bogotá. Recuperado de <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf>

- Ceron, E. (2015). “Educación inclusiva”: una mirada al modelo de gestión de la Institución Educativa Departamental General Santander sede Campestre. (Tesis de posgrado). Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología*. Recuperado de https://clasesparticularesenlima.files.wordpress.com/2015/05/diccionario_psicologia.pdf
- González, R., & Molinares, I. (2010). La violencia en Colombia. Una mirada particular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación & Desarrollo*, 18 (2), 346-369.
- Gibson, J. (2001) Does Truth Lead To Reconciliation? Testing the Causal Assumptions of the South African Truth and Reconciliation Process, American Political Science Association.
- Guerra, N., & Dierkhising, C (2011). Los efectos de la violencia comunitaria sobre el desarrollo del niño. En: Tremblay, R., Boivin, M., & Peters, R. (Ed.). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la primera infancia*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2682/los-efectos-de-la-violencia-comunitaria-sobre-el-desarrollo-del-nino.pdf>
- Hernández, E. (2006). Los significados de la reconciliación desde las voces de las víctimas. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 10(31), 39-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503103.pdf>
- Herrera, M., & Merchán, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. (Investigación doctoral inédita). Universidad pedagógica nacional, Bogotá.

- Hobsbawm, E. (2007). Guerra y paz en el siglo 21. España: Crítica.
- Janesick, V. "Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica". En: McLaren, P. & Kincheloe, J.L. Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos. (pp. 323-337). Barcelona: Graó.
- Jiménez, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico. Convergencia. Revista de ciencias sociales, 16, 141-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/105/10512244007.pdf>
- Katayama, R. (2014). Introducción a la investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Latorre, A. (2003). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. (2007). Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bogotá: Justapaz.
- Londoño, J. G., & Carvajal, J. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124-141 Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/cpaz/article/view/8261/10594>
- Martínez, A. (2009). Pedagogía: saber, práctica y disciplina. En: Seminario sobre prácticas pedagógicas. Cúcuta. Recuperado de [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_\(Cucuta\).pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/Conferencias/Pedagogia_Saber_Practica_y_Disciplina_(Cucuta).pdf)

- Méndez, M. (2011). Revisión de la literatura especializada en reconciliación. (Proyecto “Estudio de procesos regionales de reconciliación en Colombia y la promoción de una política nacional de reconciliación”). Fundación Friedrich Ebert & Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit. Colombia. Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kolumbien/08551.pdf>
- Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica. (Libro didáctico inédito). Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>
- Packer, M. (1985). La investigación hermenéutica en el estudio de la conducta humana (Psicología Cultural, trad.) Colombia: Universidad del Valle. Recuperado de <http://www.psicologiacultural.org/Pdfs/Traducciones/La%20investigacion%20hermeneutica.pdf>
- Porlán, R. Martín, J. (1999). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Recuperado de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15(1). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0707120163A/26549>
- Saldarriaga, O., & Sáenz, J. (2004). “De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. Un saber sobre por qué no funciona la escuela”. En Foucault, la pedagogía y la educación. (pp.192-207). Bogotá: Magisterio.

Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. España: Gredos.

Zapata, M. (Ed.). (2016). *Educación para la paz*. Bogotá: Universidad de la Salle.