

ACUERDO NÚMERO 007 DE 2020

(23 de enero)

“Por el cual se otorga Mención Meritoria a un Trabajo de Grado”

EL CONSEJO DE FACULTAD DE EDUCACIÓN

En uso de sus atribuciones legales y

CONSIDERANDO

Que es necesario establecer estímulos para la evaluación de los Trabajos de Grado a estudiantes de la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Facultad de Educación;

*Que los estudiantes **ZAIRA LUCÍA REYES CUÉLLAR**, CÓD. 20181170618 y **JESÚS MARÍA VARGAS NASAYÓ**, CÓD. 20181170636, realizaron un Trabajo de Grado que merece un Reconocimiento Especial;*

Que el Reglamento Estudiantil de Postgrados -Acuerdo 023 de 2006- en su Capítulo X Artículo 37, Literal b), establece el Reconocimiento al Mérito por Investigaciones de alto impacto avalados por Pares Externos;

Que el Consejo de Facultad de la fecha 23 de enero de 2020— Acta No 001-, avaló la solicitud presentada por la Maestría en Educación y Cultura de Paz;

En mérito de lo expuesto,

Acuerdo No. 007 de 2020

2.

ACUERDA

ARTÍCULO PRIMERO: Otorgar la Mención MERITORIA al Trabajo de Grado denominado "PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL CUIDADO DEL SÍ Y DEL OTRO EN NARRATIVAS DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA HISTÓRICA" realizado por los estudiantes ZAIRA LUCÍA REYES CUÉLLAR y JESÚS MARÍA VARGAS NASAYÓ, de la Maestría en Educación y Cultura de Paz que, por su contenido se destaca ampliamente en los criterios y hace un aporte propio en el campo del saber específico disciplinar.

ARTÍCULO SEGUNDO: Hacer entrega, en Acto Público, del presente reconocimiento y distinción.

ARTÍCULO TERCERO: El presente Acuerdo rige a partir de la fecha de su expedición.

COMUNÍQUESE Y CÚMPLASE

Dado en Neiva, a los Veintitrés (23) días del mes de enero de 2020.


LEONARDO HERRERA MOSQUERA
Presidente


LUIS FELIPE RAMÍREZ PÉREZ
Funcionario Secretaría Académica



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 27 de enero de 2020

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Zaira Lucia Reyes Cuéllar,

con C.C. No. 1.075.233.538 de Neiva,

Jesús María Vargas Nasayó,

con C.C. No. 4.897.056 de Nátaga.

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o titulado **Prácticas Pedagógicas del Cuidado de sí y del Otro en Narrativas de Maestros en la Enseñanza de Memoria Histórica**. Presentado y aprobado en el año 2020 como requisito para optar al título de Magíster en Educación y Cultura de Paz

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Zaira Lucia Reyes Cuéllar
C.C. 1.075.233.538 Neiva

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: Jesús M. Vargas N.
C.C. 4.897.056 Nátaga

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Reyes Cuéllar	Zaira Lucia
Vargas Nasayó	Jesús María

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Quintero Mejía	Marieta

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2.020

NÚMERO DE PÁGINAS: 169

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas: Fotografías: Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros___

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*): Tesis Meritoria

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Conflicto Armado.	Colombian armed	6. Memoria	Memory
2. Población Civil.	Civilian population.	7. Escuela	Schools
3. Perdón.	Forgive	8.No Repetición	Never Happens Again.
4. Curar Heridas	Heal wounds	9. El Pasado	The Past
5. Nunca más	Never	10. Maestros	Teachers

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El conflicto armado colombiano ha dejado profundas secuelas en el alma de la sociedad. Los horrores desatados por todos los actores del conflicto han vulnerado los derechos de quienes se encuentran en medio de la confrontación: la población civil. De manera directa o indirecta el conflicto ha ocasionado un profundo dolor en cada colombiano. La muerte de un hijo, un padre, un abuelo, un tío, un primo, un cuñado, un amigo, un vecino. Es necesario, entonces, que como sociedad se haga frente al dolor y a las secuelas ocasionadas por tantos años de guerra fratricida. Se debe partir por hacer el duelo de los seres queridos que se han perdido, sanar las heridas y acercarse al perdón. Eso sí: también es necesario crear una memoria histórica que recuerde los horrores vividos para que nunca más se repitan. A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta el papel fundamental que juega la Escuela en la implementación de la memoria histórica, este trabajo se centra en rescatar la memoria de un grupo de maestros para que se inicie la construcción de la memoria histórica en el aula de clase para que en el alma de los educandos quede sembrada la semilla del nunca más. Este trabajo parte de un marco teórico que habla de la importancia de la memoria como artefacto para actualizar el pasado. Aplicado a sociedades que han padecido los horrores de guerras, conflictos y dictaduras, busca que el conocimiento histórico del pasado garantice la no repetición.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

The Colombian armed conflict has taken its toll in the society soul. The horrors unleashed by people acting in the conflict have infringed rights for those who are between the confrontations: the civilian population. Directly or indirectly the conflict has caused deep sorrow in each Colombian person; a son, parent, grandparent, aunt,



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

uncle, cousin, brother in law, sister in law, friend or neighbor dead. So it is necessary that society faces the sorrow and pain caused by the fratricide war for so many years. The beginning is to grieve for the loved ones who have died, to heal wounds and to forgive. But it is necessary to create historic memory that reminds lived horror in order to never repeat them, too. Starting from this, and taking into account the key role that Schools play in the implementation of the historic memory, this work is focus on rescuing the memory of a group of teachers to start the construction of historic memory in the classroom trying to spread the seed of never into the student's souls. This work starts from a theoretical framework which talks about the importance of memory as a tool to update the past. It is applied to societies which have suffered from the war horrors, conflicts and dictatorships, it is looking for the historical knowledge from the past guaranties it never happens again.

APROBACION DE LA TESIS

Jurado 1

Nombre: CAROLINA CUELLAR SILVA

Jurado 2

Nombre: ELIANA JOHANA GONZÁLEZ VARGAS

Jurado 3

Nombre: MYRIAM OVIEDO CÓRDOBA

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO EN
NARRATIVAS DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA
HISTÓRICA**

**ZAIRA LUCÍA REYES CUÉLLAR
JESÚS MARÍA VARGAS NASAYÓ**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Neiva, 2019**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL CUIDADO DE SÍ Y DEL OTRO EN
NARRATIVAS DE MAESTROS EN LA ENSEÑANZA DE MEMORIA
HISTÓRICA**

**ZAIRA LUCÍA REYES CUÉLLAR
JESÚS MARÍA VARGAS NASAYÓ**

Asesora:

Dra. MARIETA QUINTERO MEJÍA

Tesis de grado presentada para optar al título de:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
Neiva, 2019**

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, diciembre de 2019

DEDICATORIA

A mi esposo Fabio Andrés,
el amor de mi juventud que
como soplo divino y
con la candidez de su fuerza
me ha impulsado
a volar y cumplir cada uno
de mis sueños.

A mi hija Sara Sofía,
la prolongación de mi existencia,
mi inspiración y
mi mayor tesoro.

Zaira Lucía

A mi amada esposa Sonia Silena,
baluarte en los difíciles momentos y
cómplice en el solaz de la vida.

Jesús María

AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta investigación agradecen a la Secretaría de Educación Municipal de Neiva (SEM) por el apoyo para que estos estudios pudieran llegar a feliz término.

De igual forma agradecen a la Maestría en Educación y Cultura de Paz de la Universidad Surcolombiana por brindar la oportunidad de vivir esta experiencia académica.

A los maestros de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana agradecen el haber permitido compartir su experiencia docente y por su generosidad en la realización de los talleres.

A la Dra. Marieta Quintero Mejía, agradecen por la asesoría oportuna brindada durante todo este proceso de investigación.

RESUMEN

El conflicto armado colombiano ha dejado profundas secuelas en el alma de nuestra sociedad. Los horrores desatados por todos los actores del conflicto han vulnerado los derechos de quienes se encuentran en medio de la confrontación: la población civil. De manera directa o indirecta el conflicto ha ocasionado un profundo dolor en cada colombiano. La muerte de un hijo, una hija, un padre, una madre, un abuelo, una abuela, un tío, una tía, un primo, una prima, una cuñada, un cuñado, un yerno, una nuera, un amigo, una amiga, un vecino, una vecina, es algo que de manera directa o indirecta nos afecta.

Es necesario, entonces, que como sociedad hagamos frente al dolor y a las secuelas ocasionados por tantos años de guerra fratricida. Debemos partir por hacer el duelo de los seres queridos que hemos perdido, sanar las heridas y acercarnos al perdón. Eso sí: también es necesario crear una memoria histórica que recuerde los horrores vividos para que *nunca más* se repitan. Sólo así podríamos iniciar un camino hacia la reconciliación.

A partir de lo anterior, y teniendo en cuenta el papel fundamental que juega la Escuela en la implementación de la memoria histórica, este trabajo se centra en rescatar la memoria de un grupo de maestros que, de manera directa o indirecta, han padecido los horrores del conflicto armado colombiano. Se busca que, a partir de sus relatos, se empiece la construcción de la memoria histórica en las aulas de clase para que en el alma de los educandos quede sembrada la semilla del *nunca más*.

Este trabajo parte de un marco teórico que habla de la importancia de la memoria como artefacto para actualizar el pasado. Aplicado a sociedades que han padecido los horrores de guerras, conflictos y dictaduras, busca que el conocimiento histórico del pasado garantice la no repetición. Sólo así una sociedad puede descubrirse a sí misma y dar el paso hacia la reconciliación y el perdón.

La investigación reúne a varios docentes de una institución educativa de la ciudad de Neiva (Huila, Colombia), y a través de talleres, conversatorios y exposiciones audiovisuales, hace un rescate de su memoria asociada a situaciones de conflicto.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	15
1. Planteamiento del problema.....	15
2. Objetivos.....	16
3. Justificación.....	16
CAPÍTULO II. REFERENTES CONCEPTUALES: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO.....	18
1. Antecedentes.....	18
1.1 Enseñanza de la Memoria Histórica.....	18
1.1.1 Identidad de la Memoria Histórica.....	19
1.1.2 Sujeto político.....	20
1.1.3 El PEI como fundamento para pensar en memoria.....	22
1.1.4 La historia reciente dentro del marco del currículo.....	23
1.1.5 Propuestas para transmitir la memoria histórica en la escuela.....	26
1.2 Prácticas del cuidado en la enseñanza de la historia reciente.....	29
1.3 Algunas experiencias de paz y reconciliación.....	33
2. Marco teórico.....	48
2.1 Identidad de la Memoria y del Sujeto.....	49
2.2 Enseñanza del pasado reciente.....	52
2.3 El perdón.....	55
2.4 Prácticas en la escuela del cuidado de sí y del otro.....	58
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	66
1. Enfoque de la investigación.....	66
2. Sujetos de narración.....	67
3. Diseño investigación-creación.....	68
4. Talleres.....	69
4.1 Taller 1. Conversatorio: Encendiendo la luz.....	69
4.2 Taller 2. Trabajo en grupos focales: Un viaje contra el olvido.....	70
4.3 Taller 3. Artefacto de memoria: Y aun así me levantaré.....	71
CAPÍTULO IV. HALLAZGOS Y ANÁLISIS.....	73
1. Taller 1. Conversatorio: Encendiendo la luz.....	73
1.1 Sentimientos de los maestros al recordar hechos violentos.....	75
1.2 Experiencias vividas por los maestros en torno al conflicto armado.....	77
1.3 Perspectiva del conflicto armado en Colombia.....	80
1.4 Importancia de la memoria histórica en la escuela.....	83
1.5 Aportes para el cuidado de sí y del otro a partir de la enseñanza del conflicto armado en Colombia.....	86
2. Taller 2. Trabajo en grupos focales: Un viaje contra el olvido.....	89

2.1 Prejuicios que se han incrustado como una práctica de discriminación en la escuela.....	91
2.2 Emociones y apreciaciones de los maestros a partir de la lectura de narrativas, dilemas y fotografías con respecto a las prácticas del cuidado dentro de la escuela.....	95
2.3 Prácticas del cuidado que subyacen al transmitir en los estudiantes las narrativas del holocausto y la dictadura.....	97
2.4 Contribución de conocer las narrativas, dilemas y fotografías en la escuela para el Nunca Más.....	99
3. Taller 3. Artefacto de memoria: Y aun así me levantaré.....	102
3.1 Memorias de la violencia: Desplazamiento y desaparición forzada en la.....	103
3.2 La creatividad como medio para disipar el sufrimiento.....	104
3.3 Propuestas de reparación simbólica en el aula.....	105
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	110
1. Discriminaciones y pluralidad.....	110
2. El silencio y la escucha.....	111
3. La creatividad.....	112
4. La no repetición y la estrategia del perdón.....	113
ANEXOS.....	116
EXPOSICIÓN.....	142
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	167

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Fosa común en Bergen-Belsen.....	34
Ilustración 2. Sala de Nombres en Yad Vashem.....	35
Ilustración 3. Escaleras en Sudáfrica.....	37
Ilustración 4. Las Madres de la Plaza de Mayo.....	40
Ilustración 5. Lugares de reparación simbólica en Buenos Aires, Argentina.....	41
Ilustración 6. Dictadura en Chile.....	43
Ilustración 3. Rastro del conflicto armado colombiano.....	45
Ilustración 8. En la casa de Angie.....	46
Ilustración 9. Maestros de Secundaria.....	75
Ilustración 10. Docente 2 narrando sus experiencias.....	77
Ilustración 11. Los maestros participando de los talleres.....	80
Ilustración 12. Los maestros viendo un videoclip.....	83
Ilustración 13. Los maestros participando del conversatorio.....	87
Ilustración 14 Los investigadores explicando la dinámica del taller No.2.....	91
Ilustración 15. Los maestros en grupos focales.....	95
Ilustración 16. Maestras en el grupo focal.....	97
Ilustración 17. Los maestros participando del taller.....	98
Ilustración 18. Maestros desarrollando actividades del taller.....	100
Ilustración 19. Docentes de la I.E. María Cristina Arango Jornada Mañana.....	102
Ilustración 20. Los maestros participando del tercer taller.....	104
Ilustración 21. Los maestros viendo la galería fotográfica.....	105
Ilustración 22. Socialización de las fotografías con el grado 703.....	107
Ilustración 23. Visualización de las fotografías grado 702.....	107
Ilustración 24. Lectura del Diario Anna Frank con el grado 702.....	108
Ilustración 25. Reflexión del Diario de Anna Frank y las fotografías de Jesús Abad Colorado, Estudiante grado 702.....	109

INTRODUCCIÓN

Colombia, desde 2016, empezó a concebir la noción del postconflicto con la firma del acuerdo de paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP). Este acuerdo despeja el camino para la construcción de procesos de paz. Por eso desde la escuela se ha intentado contribuir a dicho proceso con la creación de una cátedra para la paz, la cual se concibe como un imperativo moral con el fin de permear las prácticas pedagógicas de los maestros.

Uno de los temas más importantes del proceso de paz es la construcción de la memoria histórica, lo que conlleva a convocar a la escuela para que promueva iniciativas que contribuyan al postconflicto. Esta investigación nace con el propósito de profundizar y transmitir la importancia de la memoria histórica en la educación para que los maestros centren su interés en el valor que tiene el acto de recordar, por qué recordar y para qué recordar, a partir de la descripción de las prácticas pedagógicas sobre el cuidado de sí y del otro, en narrativas de maestros acerca de la enseñanza de la memoria histórica.

Para dar cuenta del problema planteado y de los objetivos propuestos, ciertos teóricos nos dan luces en el inicio de este camino. Conviene mencionarlos: Tzvetan Todorov, Paul Ricoeur y Nel Noddings.

Todorov (1993, 1995), sobreviviente de los campos de concentración nazi, insiste en la necesidad de la memoria para recordar, no de forma morbosa para que se produzca más dolor, sino para que se impida la repetición de todo tipo de violencia; conociendo sus causas se conoce la verdad y se logra comprender el valor de la memoria. Para que la memoria cumpla con su cometido y amplíe el horizonte de quienes han sufrido la violencia, es necesario no sacralizar la memoria. Esta advertencia de Todorov es importante porque ubica a la memoria en su justo camino y nos impulsa a la búsqueda de la verdad con el objeto de impedir que los dolores provocados vuelvan a tener cabida en la realidad humana. Se busca luchar contra todas las mezquindades y miserias que le han dado origen a la violencia, pues de no ser así todo resulta vano.

Ricoeur (1999) ubica la memoria en el tiempo, pues ella es el paso obligado para la reflexión sobre el tiempo, y sabe que no se trata sólo de recordar por recordar (sería sólo un acopio de recuerdos), sino también de aportar a la realidad humana. La memoria es el presente del pasado, es saber que el pasado se actualiza en el presente y lo lanza con nuevos bríos hacia el futuro. En cuanto al perdón, éste sólo puede otorgarlo la víctima; el causante del dolor sólo puede pedirlo. El perdón paga su deuda y puede ser negado cuando se pida. Pero cuando se concede, se cura la memoria herida, se restablece la humanidad de la víctima y se acepta la pérdida.

Noddings (2009), una maestra estadounidense, enriquece esta investigación en el aspecto pedagógico. Esta autora convoca a que en la escuela se discuta el cuidado de sí y del otro como estrategia para evitar todo tipo de violencia; la escuela debe ser el lugar donde se cuide para aprender a cuidar. La ética del cuidado debe darse en un auténtico diálogo que permita comprender al otro en todas sus necesidades y poder restablecer las relaciones rotas y evitar así todo tipo de violencia.

En algunos estudios orientados a comprender la memoria histórica como un asunto de valor para la ética del cuidado dentro de los procesos de enseñanza en la escuela, se deducen tres significativas falencias relacionadas con la enseñanza del pasado reciente. La primera consiste en la confusión de memorizar la historia y reflexionarla en torno a lo acaecido con la vulneración de los derechos humanos. En la escuela se enseñan fechas, lugares y protagonistas de grandes batallas y revoluciones acontecidas, pero no existe una reflexión histórica que contribuya a construir el pasado en el presente para aportar a la no repetición. Por tanto, no se trata de enseñar a memorizar, sino que desde la escuela se debe comprender el porqué de los conflictos y de su prolongada duración.

La segunda falencia es el poco tiempo que se da a la enseñanza del pasado reciente en la programación escolar anual y no se contextualiza al estudiante. El tema del conflicto armado en Colombia hace parte de la programación del grado noveno en los últimos períodos del calendario escolar, como algo que poco interpela a la realidad del estudiante. Éste asume una posición pasiva, y el docente, mediante sus prácticas pedagógicas, no logra construir una memoria capaz de neutralizar la amnesia.

La tercera falencia es la desconexión entre la enseñanza del pasado reciente con la sensibilidad del estudiante, debido a que se enseña más la competitividad y no cómo la historia conecta al estudiante con su realidad. Además, la escuela ha priorizado la enseñanza de los temas que se evalúan en las pruebas Saber y Supérate. Si bien el propósito de enseñar memoria histórica en la escuela debe ser la reparación simbólica por parte de los estudiantes hacia las víctimas, las prácticas pedagógicas direccionadas hacia la producción y el capitalismo difícilmente lo permiten. Es deber del docente conducir a los estudiantes para que reflexionen sobre su historia, visitando el pasado, acogiendo las voces de quienes han vivido y sufrido el conflicto armado. Esto los llevaría a cambiar su forma de pensar y los conduciría a transformaciones significativas, pues así no reproducirían el orden social injusto y violento.

Para dar cuenta del propósito de esta investigación se adopta un enfoque cualitativo de creación e intervención con énfasis en un diálogo de voces que ayude a transformar y fortalecer las prácticas pedagógicas. Se busca la contribución a estrechar lazos de sana convivencia, a valorar y reconocer los saberes propios de los maestros en los procesos de conocimiento de memoria histórica.

Dentro de las técnicas de recolección de información y sistematización se usan los talleres. Esta técnica, aplicada en la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, orientó a cada docente de secundaria participante para que, a través del diálogo, los dilemas y las preguntas abiertas, le encontraran sentido y valor a la memoria histórica como asunto de la ética del cuidado. El valor pedagógico de los talleres demuestra la escucha a los maestros y, además, las posibles propuestas de ellos para una escuela que fomente el buen vivir. En este sentido, se desarrollaron tres talleres: en el primero se escucharon las voces de los maestros en torno a sus experiencias vividas en el conflicto armado de Colombia; en el segundo taller se examinaron sus saberes en memoria histórica a partir de narrativas del Holocausto y la dictadura argentina; en el tercer taller se transmite el sentido de la memoria histórica a los maestros a partir del testimonio de algunas víctimas del conflicto armado de Colombia, teniendo como base la exposición fotográfica de Jesús Abad Colorado.

Al escoger a los maestros para esta investigación se tuvo presente la necesidad de multiplicar lo que se construye con ellos de memoria histórica. Es una forma de propagar la experiencia a través de los docentes para que en los próximos años escolares continúen por este camino y se logre impactar a un mayor número de estudiantes con el fin de que la memoria cobre profunda significación en la Institución Educativa y se continúe dándoles vitalidad a los procesos formativos.

Cuando la pedagogía y la memoria reciente se involucran en las prácticas de los maestros, se cumple la función de enlazar el reconocimiento del estudiante y el reconocimiento del otro, pues esto implica resaltar la voz de quienes fueron victimizados y que ahora necesitan la reparación, la restitución de sus derechos y su reivindicación. Por tanto, la ética del cuidado se presenta como la posibilidad de evitar la inclinación a la violencia y todo aquello que produzca dolor, dejando un legado que involucre el cuidado de sí y del otro. Desde la escuela es necesario recrear los diálogos sobre las problemáticas existentes. Si se aborda este tema con los estudiantes, el quehacer pedagógico se orienta a prevenir actos de violencia y el *nunca más* en la escuela.

Los hallazgos de esta investigación demuestran la generosidad con que los docentes de la Institución tomaron los talleres. El perdón, las discriminaciones naturalizadas, el silencio de los maestros que sufren el dolor de la violencia en Colombia sin ser escuchados, y el desconocimiento del sentido de la memoria histórica en la escuela, son experiencias en su diaria labor docente. Los investigadores han comprendido el inmenso reto que hay en la escuela para aprovechar la generosidad de los maestros y canalizar estas inquietudes en estrategias que lleven a la escuela a ser el elemento constructor de la sociedad que queremos para los tiempos modernos.

De igual forma, la narrativa cumple un papel fundamental en la investigación, pues se logró comprender el valor que tiene la memoria histórica en la escuela. Sólo aquello que se comprende es lo que puede transformarse. A partir de las narrativas se logró identificar a cada maestro con el pasado del conflicto armado colombiano, se logró llegar al intelecto y la sensibilidad de cada uno, abriendo de esta manera la

posibilidad de identificar aquello que no se quiere repetir. Se descubrió la importancia de construir una memoria viva entre todos.

Todo investigador es consciente de que en ocasiones los hallazgos desbordan el trabajo investigativo y abren espacios para posteriores investigaciones. En este trabajo se espera que el impacto de la construcción crítica y democrática de la memoria histórica en los estudiantes, el perdón y la reconciliación como camino para la no repetición, las discriminaciones incrustadas y normalizadas en el aula, generen expectativas para continuar en la búsqueda de nuevas y oportunas estrategias que fortalezcan la memoria histórica en la escuela. Este es el inmenso reto.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS Y JUSTIFICACIÓN DE ESTA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Colombia es un país donde la violencia consuetudinaria se ha mantenido por más de cincuenta años y ha dejado nefastas consecuencias a la población civil. Es necesario, entonces, hacer una lectura del lugar que ocupa la enseñanza del pasado reciente en la escuela, ya que las instituciones educativas, por ser receptoras de estudiantes víctimas del conflicto armado, no escapan de esta realidad. Lo anterior nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de cuidado de sí y del otro en narrativas de maestros en la enseñanza de la memoria histórica en instituciones educativas?

Muchos maestros en Colombia han padecido en carne propia las consecuencias de un conflicto armado que ha tocado fondo en todos los sectores de la sociedad. Esos maestros no sólo enseñan y forman desde sus conocimientos, sino que lo hacen también desde sus experiencias de vida. Esas experiencias de vida se cristalizan y toman forma a partir de narrativas que buscan la permanencia de la memoria en la escuela, con el propósito de que el conflicto llegue a su fin, atacándolo desde la educación.

La institución educativa María Cristina Arango de Pastrana, en los últimos diez años ha sido receptora de estudiantes que han migrado del campo a la ciudad como una posible solución a la violencia y al desplazamiento forzado que han vivido sus familias. Aunque es mínimo el porcentaje de estos estudiantes, es deber de los maestros enfocar sus prácticas pedagógicas hacia el reconocimiento del otro, el respeto a la diferencia y aceptación de la pluralidad en el aula, el conocimiento y la apropiación de los hechos ocurridos, garantizar prácticas de paz y ciudadanía en contextos de conflicto, con el fin de configurar la escuela como un territorio de memoria que se resiste al olvido.

2. OBJETIVOS

2.1 General

- Describir prácticas pedagógicas sobre el cuidado de sí y del otro, en narrativas de maestros acerca de la enseñanza de la memoria histórica.

2.2 Específicos

- Comprender en narrativas de maestros los significados pedagógicos de la enseñanza de la memoria histórica para fortalecer prácticas de cuidado de sí y del otro que aporten en la educación para la paz.
- Develar en narrativas de la enseñanza de la memoria histórica estrategias pedagógicas orientadas al cuidado de sí y del otro que contribuyen a la no repetición de los hechos de violencia.

3. JUSTIFICACIÓN

Desde 2018, y a partir de un diplomado dirigido por Aldemar Macías¹, los maestros de la institución educativa María Cristina Arango de Pastrana replantearon su forma de pensar y actuar y se enfocaron en una educación que permeara la realidad del escolar y transformara los tejidos sociales que impiden una dinámica para el buen vivir.

Por tanto, los investigadores se han encontrado con un grupo de maestros asequibles al diálogo, a la reflexión, a la discusión y la crítica. Estos maestros asumen el aula como escenario de indagación de la propia práctica con miras a mejorar la acción pedagógica, lo que se constituye en una magnífica oportunidad para incentivar y motivar el diseño de una propuesta pedagógica en torno a la enseñanza de la memoria histórica en la escuela como un asunto que interesa a la ética del cuidado. Estas

¹ Sociólogo, actualmente asesor de despacho del alcalde de Neiva Rodrigo Lara Bonilla. El diplomado se tituló *Pedagogía y currículos alternativos para el buen vivir*.

acciones terminan por beneficiar a toda una comunidad educativa, ya que los maestros se convierten en multiplicadores de esta iniciativa.

Lo anterior justifica esta investigación, que al mismo tiempo busca incitar a los maestros para que propaguen el mensaje del *nunca más*, a través de mantener viva la memoria. De esta manera se crean las bases para una sociedad diferente, donde un conflicto como el que aún vivimos *nunca más* tenga cabida.

CAPÍTULO II

REFERENTES CONCEPTUALES: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Todo colombiano tiene una historia que contar.
Jesús Abad Colorado

1. ANTECEDENTES

Los antecedentes que a continuación se presentan tienen tres perspectivas que marcan el sentido de esta investigación. En primer lugar, se indaga sobre qué labores se han emprendido en contextos educativos en lo que tiene que ver con la memoria histórica. En segundo lugar, qué prácticas del cuidado en la enseñanza de la memoria histórica se han realizado. Por último, se muestran algunas experiencias de paz vividas en países que han tenido distintos tipos de conflictos como el totalitarismo en Alemania, el apartheid en Sudáfrica, las dictaduras en Argentina y Chile y el conflicto armado en Colombia.

A continuación, se presentan los aportes más relevantes encontrados en el rastreo de antecedentes.

1.1 Enseñanza de la Memoria Histórica

La memoria histórica en Colombia ha dado sus primeras manifestaciones paralelamente en la vivencia del conflicto. Pese a que hasta hace poco se inició un proceso para esclarecer las causas, los orígenes y las consecuencias de este conflicto, son abundantes las investigaciones y la producción intelectual sobre la magnitud de esta tragedia. Los resultados de estas investigaciones han conmocionado a toda la sociedad colombiana, sobre todo por el alto grado de impunidad en que permanecen las víctimas.

1.1.1 Identidad de la Memoria Histórica

La memoria histórica se construye con características propias de cada pueblo y se recupera por medio de ciertas prácticas y representaciones particulares que tienen un significado y sentido especial para las personas del territorio donde han ocurrido los hechos victimizantes y atroces que han vulnerado los Derechos Humanos. Por lo tanto, la no repetición se convierte en el deseo fuerte de esas personas.

La identidad de la memoria permite la configuración de un sujeto que se ha adaptado a los términos del conflicto y se ha caracterizado por naturalizar la violencia. El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), en su documento *¡Basta ya!*, enuncia que aun cuando millares de colombianos han sido “interpelados por diferentes manifestaciones del conflicto armado, pocos han llegado a tener conciencia clara de sus alcances, de sus impactos y de sus mecanismos de reproducción” (p. 13). La violencia se ha vivenciado con prolongada duración y esto ha sido la principal causa de que se subestimen los problemas políticos y sociales y, en consecuencia, la voz de sus víctimas haya sido ignorada:

[Las víctimas] fueron consideradas como un efecto residual de la guerra y no como el núcleo de las regulaciones de ésta [...]. En suma, la cotidianización de la violencia, por un lado, y la ruralidad y el anonimato en el plano nacional de la inmensa mayoría de víctimas, por el otro, han dado lugar a una actitud si no de pasividad, sí de indiferencia, alimentada, además, por una cómoda percepción de estabilidad política y económica (CNMH, 2013, p. 14).

Lince (2013) describe la paradoja que vive Colombia en relación con los estudios donde ésta aparece como uno de los “países más felices del mundo, y simultáneamente, uno de los que reportan mayores cifras de violencia” (p. 275). La pregunta que suscita el texto es: ¿a quiénes concierne la guerra?, ¿a unos pocos? Pareciera que los colombianos le dieran mayor importancia a fiestas, carnavales, reinados y eventos que se realizan, que a las vivencias y consecuencias de un conflicto armado; pareciera que los colombianos aceptaran con naturalidad lo que sucede en el territorio. En Colombia

durante varias décadas el silencio y el olvido han sido la defensa para no identificar “el horror de las pérdidas múltiples y cotidianas” (Lince, 2013, p. 275).

Jesús Abad Colorado es un periodista que desde hace 26 años se ha caracterizado por capturar con su lente el conflicto colombiano. Sus fotografías retratan la voz y las emociones de las víctimas ante el drama de la guerra. En palabras de Abad, “su trabajo es un testimonio contra el olvido” (Vera, 2016, p. 3). Su documental *El Testigo* se estrenó en octubre de 2018 con el objetivo de invitar a todos los colombianos a que la amnesia y el silencio se desarraiguen de los corazones de cada colombiano.

1.1.2 Sujeto político

El pasado reciente es una herramienta clave para la construcción del presente y el futuro. Así lo afirman investigadores como Kriger (2011), quien reconoce que la tarea de la escuela es enseñar la historia reciente como “herramienta clave para la formación del pensamiento político en los jóvenes” (p. 1). La escuela debe promover la conciencia histórica teniendo como desafío desandar la amnesia y la impunidad, acompañando a los estudiantes en la construcción crítica de lo político que les permita comprender por qué suceden las cosas y qué experiencia del pasado se debe valorar para que no vuelva a repetirse. Según esta investigadora, es necesario enseñar una cultura política en la escuela que permita escuchar y proteger a cada ser humano víctima de las atrocidades de un conflicto.

Según la experiencia de Argentina, para Carretero y Kriger (2006) los estudiantes desde temprana edad articulan relatos del pasado con la dimensión “emotiva y cognitiva” (p. 29), a partir de las fiestas escolares en las que se perciben hechos históricos como primera fuente de información válida. Por tanto, las efemérides contribuyen a la creación de lazos de identificación y pertenencia a la nación, lo cual conlleva a que la historia reciente se convierta en un escenario moral y no político, “protagonizada por hombres de bien, próceres destacados por su buena actuación” (p. 34). Esto obstaculiza la comprensión del conflicto como principio activo de la historia y la visualización de identidades diferentes. En tal sentido, no se visibilizan de manera

correcta las heridas del pasado argentino y, por tanto, es difícil construir verdadera identidad.

Vale la pena resaltar que, a partir de investigaciones con jóvenes y niños de Argentina, para Carretero y Kriger (2006) los alumnos no reciben a lo largo de su educación escolar suficientes conocimientos disciplinares ni herramientas conceptuales para superar las profundas ambivalencias y contradicciones entre los aspectos emotivos y cognitivos, estimulados por la aplicación temprana de dispositivos que propugnan la lealtad y la identidad nacional. Por tanto, la práctica de las efemérides parece intervenir en la valoración del pasado en función del presente, y en un nivel propositivo los estudiantes (universitarios) reivindican la voz y los argumentos de la historia oficial aprendida en la escuela durante su infancia.

Para Mosquera y Rodríguez (2018a) la formación del sujeto político se forja en la escuela a partir de una reflexión crítica sobre su realidad, basada en la experiencia del sujeto en todo su recorrido vital, en relación con los otros y el mundo, donde el contexto juega un papel fundamental. La escuela tiene la misión de formar un sujeto político que actúe y se haga visible ante los problemas sociales, con una mentalidad de transformación que desestructure y agriete la naturalización del mal que afecta directamente su contexto.

En palabras de Arias (2018b), el sujeto político emerge cuando desde las prácticas cotidianas busca un horizonte de transformación social a partir de la “equidad, la autorreflexividad como capacidad de dudar de los propios prejuicios” (p. 57) y potenciando procesos de reconocimiento del otro. Por esta razón no es posible hablar de identidad sin interactuar con el otro desde una perspectiva crítica.

Es importante resaltar que el lugar de la memoria dentro de la escuela se constituye en una demanda pedagógica y política que de manera paulatina se seguirá visibilizando en las iniciativas de trabajo de los docentes en ejercicio, como dispositivo de intervención e incluso como temática en el currículo por medio de la narrativa y la memoria del sujeto. La situación del postconflicto por el cual ha estado transitando Colombia en los últimos años ha permitido que la dignidad humana empiece a ser restaurada, en la medida en que se escucha a la víctima del conflicto armado.

En conclusión, el sujeto político es aquel que es capaz de indagar y responder sobre todas las motivaciones que lo conducen a hacer lo que hace, siendo agente de su propia historia a partir de la argumentación y la reflexión para así resignificar su pasado, construir el presente y proyectar el futuro.

1.1.3 El PEI como fundamento para pensar en memoria

El PEI es la brújula o carta de navegación que diseña cada institución educativa, de acuerdo a su contexto y necesidades. Según Mosquera y Rodríguez (2018a) en dos instituciones educativas de Bogotá se afirma que el PEI debe interpelar la realidad social en el estudiante, “basado en el diagnóstico de la problemática sociocultural” (p. 10); así, se organiza la propuesta educativa partiendo de por qué y para qué se enseña este conocimiento y no otros. Tales prácticas deben pensarse de manera que puedan leer y problematizar la realidad escolar y social. No obstante, según el estudio realizado, “el PEI se ha convertido en un documento para dar cumplimiento a un requisito de ley, una exigencia del ministerio” (p. 2) y, por tanto, los resultados develan la poca inherencia del PEI en la comunidad educativa, en la que sólo cobra importancia el conocimiento de las pruebas PISA, Saber y Supérate.

Para Higuera (2010) “la escuela empezó a responder a la demanda de diplomas y esto alteró la relación con el saber, y su modelo ha empezado a responder más a la lógica de la producción” (p. 154). De ahí que la preocupación por cumplir resultados, haya borrado y enterrado la enseñanza de la historia reciente y le haya dado prioridad a una lógica empresarial impuesta a la escuela bajo el rótulo de *competencias*. De esta manera se está haciendo un retroceso en la educación.

De acuerdo con lo anterior, se vislumbra la crisis profunda de las instituciones educativas colombianas, ya que la competitividad y la productividad se están convirtiendo en la amenaza que impide fortalecer actitudes humanizantes dentro de la escuela. Esto conlleva a que en las prácticas pedagógicas de los maestros no se enseñe el pasado reciente. Por tanto, la escuela no está cumpliendo su cometido, como lo afirman Ortega y Herrera (2012):

el reconocimiento del otro, estudiar particularidades culturales, creencias, historias de vida que conlleva a la comprensión del pasado y se establece una relación profunda entre memoria y alteridad, develando las injusticias cometidas y posibilitando la realización de lecturas críticas de la realidad que permite el reconocimiento de lo excluido (p. 111).

Los maestros necesitan desarrollar una pedagogía crítica capaz de comprometer la vida cotidiana en el contexto de la tendencia “global capitalista” (Mosquera y Rodríguez, 2018a, p. 261). Es decir, no es la formación de un sujeto universal sino forjar un sujeto político que requiera un proceso de conexión que se da desde la experiencia de todo su recorrido vital, en relación con los otros y el mundo. En ese sentido, el contexto juega un papel capital, pues con la orientación del docente el estudiante puede hacer una transformación de su realidad basándose en su experiencia cultural. Para ello es necesario activar la memoria como un dispositivo de trabajo escolar que propicia el desarrollo de habilidades críticas y políticas dentro del entramado escolar.

1.1.4 La historia reciente dentro del marco del currículo

No podemos hablar de enseñanza y dejar a un lado el tema del currículo en la escuela colombiana, ya que éste es el sendero por el cual debe caminar el PEI, según la Ley 115 de 1994, artículo 76:

El currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Arias y Herrera (2018) realizaron dos investigaciones centradas en el tratamiento de la violencia política y el conflicto armado en el campo educativo y escolar, específicamente en las particularidades del abordaje de la historia reciente en la escuela

colombiana. Lo hicieron a partir de la revisión de documentos académicos y aportes de los docentes para las definiciones curriculares de la normativa educativa. En los resultados y análisis de la información encontraron que el espacio y el tiempo destinados a los temas relacionados con la historia reciente son muy cortos, fundamentalmente porque hay una exagerada tensión y competencia de otros tópicos que se han considerado de mayor importancia. Casi siempre se asigna en el currículo mayor tiempo y espacio a períodos históricos del pasado, por lo que el mensaje de la memoria reciente se aborda de manera casual. Pocas veces se alcanza a analizar el presente, o se analiza de manera muy rápida al final del período escolar. Arias y Herrera (2018) afirman que sólo en el grado noveno suele enseñarse historia reciente por ser contenido de la historia de Colombia:

Son muy pocos los maestros que dan una dosis adicional de tiempo y espacio para dedicarle a sus estudiantes a comprender qué y por qué pasó lo que pasó en la historia de las últimas décadas... son docentes arriesgados y conscientes de los costos que ello comporta (p. 23).

La memoria histórica no ha ocupado el lugar indicado en los currículos de la educación colombiana que permita conocer “el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos” (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p. 290). De igual forma Arias (2018a), sostiene que el abordaje del tema de historia reciente en las tablas de contenido de libros de texto, “es cronológico y la expresión visible son los hechos emblemáticos propios de lo político y lo militar” (p. 9). En estos “instrumentos didácticos” (p. 9) no se pueden leer aspectos de una historia social y cultural del país. Además, ofrecen una secuencialidad de la historia a partir de los gobiernos de turno y sus acciones y el conflicto armado pasan de manera continua sin reflexión alguna.

A pesar de que la escuela poco ha incursionado en el tema de historia reciente, la actual coyuntura en Colombia, marcada por el proceso de desmovilización de una de sus más antiguas guerrillas, vuelve pertinente la reflexión sobre la dinámica histórica de las últimas décadas, especialmente en la escuela. Es el espacio indicado para vislumbrar aquellas narrativas de todos los actores, que han hecho parte de la historia

colombiana de las últimas seis décadas. El campo educativo se convierte en clave para tejer el pasado cercano en el presente para un futuro esperanzador.

Arias (2018a) propone para la enseñanza de la historia reciente:

la integración de áreas del saber, el abordaje pertinente de temas controversiales, no caer en el afán de acaparar muchos temas, incorporar el debate y la polémica en el aula, alejarse de la evaluación cuantitativa y el aprovechamiento de recursos extraescolares para la inclusión de la realidad en la escuela (p. 81).

Por otra parte, Mosquera y Rodríguez (2018a, 2018b) deducen que los maestros tienen un llamado para preparar a sus estudiantes para la vida, no en lineamientos y unidades didácticas estructuradas, sino en sus realidades. El currículo se debe diseñar interpretando la realidad del estudiante y sus problemas sociales, cuyo propósito debe centrarse siempre en transformar la naturalización del mal y desestructurar la metodología de la competitividad.

Se hace imperativo tocar los corazones o sensibilidades y generar espacios de resistencia en el aula para proteger la fragilidad del yo y del otro. Para esto es necesario que haya una interpretación de las narrativas del conflicto armado que susciten amor y compasión por el otro. Recobrar el valor del pasado colombiano puede hacer que los escolares amen el país y construyan en el presente un futuro mejor donde el menosprecio, el miedo, la venganza y la invisibilización del otro sean desterrados de la sociedad. Se busca que los educandos puedan sustituir esos lastres con procesos de resiliencia, reconciliación y convivencia. Una educación para el postconflicto desde el plano curricular debe:

Fortalecer aptitudes psico-afectivas y sociales en los estudiantes, incidir en el respeto por los Derechos Humanos, promover la participación democrática, la competencia ciudadana, la convivencia y mantener un adecuado clima escolar al interior de los centros educativos, para comprender los fenómenos del conflicto que inciden en el bienestar de la sociedad y que son reproducidos a diario desde el aula de clase y fuera de ella (Peña y Pérez, 2017, p. 27).

1.1.5 Propuestas para transmitir la memoria histórica en la escuela

Lara, Enciso, Culma y González (2017) descubrieron que uno de los aspectos para tener en cuenta es que las personas que han sufrido las repercusiones de la guerra, pueden volverse sujetos activos, luchar por ciertos intereses comunes y contribuir a la reconstrucción del tejido social, entrando así a expresar sus inconformidades, a exigir justicia frente a los actos ocurridos y a ejecutar acciones que permitan edificar una nueva realidad para que algunos aspectos de la historia no vuelvan a repetirse; estas voces son las que deben tener espacios prioritarios en las aulas de clase. Por tanto, la memoria debe enseñarse no como un mecanismo a través del cual sólo se recupera información del pasado, sino que debe ser abordada como una acción de carácter social con proyección hacia el futuro. La enseñanza de la memoria en la escuela:

Es un trabajo sobre el tiempo, sobre la historia convertida en experiencia, en presente de deseo y esperanza, en movilización de voces silenciadas, en la apremiante lección que nos dejaron las madres de la plaza de mayo: el dolor convertido en acción (Ortega y Merchán, 2014, p. 67).

Para los investigadores en mención es claro que la memoria se inicia en la escuela como acción hacia la transformación a partir de la razón crítica que permite la construcción de una esperanza o deseo. Por tanto, los maestros tienen la misión de asumir, conocer y reconstruir la memoria desde el presente (sin desconocer el pasado) y proyectarla hacia el futuro. Esto implica incluir las voces que recuerdan y dan sentido a un pasado individual, pero que forjan una colectividad, dejando a un lado los discursos, contenidos emitidos desde la oficialidad, como lo plantea Arias (2018a):

[Se deben] facturar entornos de aprendizaje que impliquen para sus estudiantes indagación y contrastación de fuentes, debate y confrontación de sus propios puntos de vista y los de otros, y preguntarse por la sociedad en que viven y su situación en ella. (p. 113.)

Arias (2018a) propone para la enseñanza del pasado reciente articular todas las áreas del saber, es decir, romper con la definición de asignaturas y ejecutar propuestas pedagógicas entrelazando todas las áreas del conocimiento:

estos tres elementos: reflexión e innovación sobre la práctica pedagógica, experiencias directas con realidades sociales y políticas, y finalmente, trabajo interdisciplinar, se convierten en elementos potentes desde el punto de vista didáctico para pensar una enseñanza del pasado reciente pertinente a la realidad del país (p. 131).

En efecto, es importante y apremiante que cada uno de los educandos encuentre una íntima relación entre memoria y reflexión, debido a que a partir de éstas se entrelaza el reconocimiento y el respeto por el otro y permite “un reconocimiento activo de las víctimas, sus derechos y el reto de hacer partícipe a la sociedad en sus reivindicaciones por la justicia, la verdad y la memoria” (Ortega y Merchán, 2014, p. 67).

Vale la pena resaltar que aun cuando varios investigadores enfatizan en que la historia reciente se enseña, Ortega y Merchán (2014) destacan que la memoria se construye entre la persona en sí y la voz del otro, lo que permite hacer visible lo invisible, en la medida en que escuchamos y reconocemos al otro para resignificar su condición como ser humano. Sinay (2010) afirma que el pasado reciente:

no puede ser un mero gesto sentimental, sino una tarea de construcción de una educación de valores que animan los derechos humanos. La educación a la libertad, la tolerancia y el respeto por el ser humano. La educación democrática, humanística, ética (p. 60).

La escuela, entonces, tiene como misión restituir todas las voces de sufrimiento y dolor, mediante la escucha y la reflexión, y que las 1.982 masacres que ocurrieron durante aproximadamente seis décadas, interioricen en la escuela el “Nunca Más”. Desde esta perspectiva, Arias (2018b) afirma que a la hora de enseñar historia reciente se destacan dos piedras angulares: la narrativa de “la voz de las víctimas como

estrategia política de reivindicación de sus memorias” (p. 33) y los relatos de los estudiantes para referirse al pasado reciente.

Rubio (2010) lleva a pensar que la narrativa es concebida como una estrategia de acercamiento a lo humano, de forma que

...abra paso a la acogida del otro a través del recuerdo de quienes sufrieron mediante la recepción del testimonio; reflexiona críticamente sobre los actos humanos y sobre el daño; se responsabiliza en el presente ante las determinaciones de posición vigentes comprendidas a partir del reconocimiento de la historia efectual, se comprende así misma desde su carácter contingente y plural; y desde la crítica iniciada puede imaginar otros futuros (p. 639-640).

Esta reflexión de Rubio (2010) nos lleva a pensar que el pasado reciente exige reflexionar sobre el daño, el mal, el dolor, la pérdida, con la responsabilidad y la connotación política de responsabilizarse ante el otro. Por tanto, es evidente que transmitir el pasado reciente en la escuela es importante porque exige que tal enseñanza deba ser abordada con rigor en la formación política y moral, llevando al estudiante a que interprete y asuma posiciones críticas.

Para Sinay (2010) la enseñanza del pasado reciente debe hacerse con cautela para no provocar efectos contrarios o apatía. Tal enseñanza debe conducir siempre a una “práctica reflexiva, desarrollar la conciencia de los valores, la democracia, la tolerancia y los derechos humanos” (p. 3). Este investigador habla sobre la enseñanza del holocausto, afirmando que la historia relata los hechos cronológicos (qué, dónde, cuándo) y que la memoria histórica relata sufrimiento, traumas y temor. No obstante, “hace falta el uso de otro idioma para tratar de explicar lo inexplicable, es ahí cuando desaparecen las palabras y el educador tiene que transformar la clase en el arte de educar para mantener y fortalecer la conciencia histórica y la memoria” (p. 3). La propuesta de Sinay, a diferencia de los anteriores autores, es estudiar el pasado reciente mediante dilemas, los cuales permiten resaltar la preocupación por el otro; es un encuentro con la sensibilidad hasta conocer el dolor humano. Su propuesta implica asumir posiciones, ya sean políticas o éticas.

Por último, el rastreo de antecedentes develó que la enseñanza de la historia reciente en Colombia es un campo naciente de producción, en cuyos trabajos han tenido eco la voz de las víctimas, su protagonismo e importancia para dar una identidad a la enseñanza del pasado reciente. De ahí la importancia de incorporar estas propuestas pedagógicas en el aula de clase.

1.2 Prácticas del cuidado en la enseñanza de la historia reciente

Para dar cuenta del propósito de esta investigación, se analizaron algunos estudios orientados a comprender la memoria histórica como un asunto de la ética del cuidado. No obstante, hay que admitir que hay poca producción de este tema en la escuela; sólo unos pocos investigadores han hecho aportes significativos sobre el mismo.

Sinay (2010) afirma que se debe “capacitar al alumno para encontrar su lugar en el mundo moderno y otorgarle un sentido al propio proyecto de vida, sin perder de vista la consideración por el prójimo y la responsabilidad social que le cabe” (p. 10). La enseñanza del Holocausto fortalece en el estudiante la capacidad de desarrollar una conciencia del valor del pluralismo y anima a las prácticas para darle un sentido a su proyecto de vida a partir de la responsabilidad social que exige el otro. Señala este autor que:

lo más importante de la enseñanza del pasado reciente es la personalización de las víctimas o sea rescatar sus rostros y sus nombres, no dejarlos en la anonimidad. Saber quiénes fueron las víctimas, cuáles eran sus sueños, recordar que las víctimas no nacieron como tales, sino seres humanos libres (p. 14).

De acuerdo con lo anterior, el hecho de conocer las historias personales permite que se haga una lectura de la vulneración de los derechos humanos que ha sufrido un territorio. Como Sinay (2010) señala, “va de lo humano, lo personal, a lo general y lo histórico” (p. 15).

Vera (2016) explica el sentido de las más de 500 fotografías del conflicto armado en Colombia del reportero gráfico Jesús Abad Colorado, donde “captar lo invisible” ha sido su propósito desde hace 26 años (p.3). El documental *El Testigo* y su exposición en el claustro de San Agustín en la ciudad de Bogotá han incentivado a todos los colombianos a conocer y comprender el miedo, el drama, el dolor, la impotencia, que se esconden detrás de cada imagen. Como señala Vera (2016), “la ausencia de lo icónico en las fotografías de Abad le da sentido a esas otras representaciones de la guerra: los rostros, la cotidianidad (la vida a pesar de), la vida y la muerte, y lo ritual” (p. 4). La fotografía permite una reflexión, una contemplación (a diferencia de la televisión o el periódico), porque insta al espectador a buscar la identidad de la guerra, ya que no todo está dicho “cuando la imagen no es icónica, cuando no tiene nombre” (p.6). Para Vera (2016), en la fotografía de Abad Colorado “la cotidianidad, la vida y la muerte y lo ritual tienen una alta carga simbólica” (p. 6). El trabajo de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia durante los últimos 26 años, debe ser divulgado en la escuela con el propósito de suscitar en toda la comunidad educativa un espacio de reflexión y permitir que el Nunca Más se convierta en la prioridad.

Según Rubiano (2017), el artefacto de la memoria que se lleva a cabo en el salón del Nunca Más en Granada “busca el reconocimiento social del daño causado” (p. 322), donde la memoria colectiva juega un papel importante para la restauración de los habitantes del territorio como una práctica terapéutica. Es una forma de resistencia contra la fractura que vivió Granada, donde “se desplazó más del 60% de la población en menos de 10 años” (p. 322). Las prácticas que vivencian las víctimas y la comunidad que visita el salón del Nunca Más contribuyen a la elaboración de un sano duelo, porque al escuchar las voces de diferentes experiencias con las atrocidades de la guerra permite que expresiones como:

ya no era mi dolor sino el dolor del otro; el que uno sentía se volvió un dolor colectivo. Uno buscar ¿Cómo ayudo a esta persona?, ¿Cómo ayudo a la otra? Entonces comprendimos un poquito el valor de la memoria, el valor del recordar, el valor de tener esto, o sea, que nuestros seres queridos

mueren cuando nosotros los olvidamos, cuando los sacamos de nuestro corazón (p. 325).

Este tipo de artefactos es importante que se propague en la escuela, porque permite que se cree un espacio para escuchar aquello que para todos los ciudadanos ha sido invisible: la voz de las víctimas y el rostro de ellas.

Arias (2018b) relata la experiencia de vida de un profesor llamado José que recorrió su milla extra y que le apostó a “la incorporación de estos temas polémicos en clave de concepción de sí mismos y de construcción de país, más allá de las disposiciones de orden legal o institucional” (p. 126). Este profesor coordina un grupo de docentes para diseñar ambientes que posibiliten sensibilización, comprensión y compromiso respecto al tema del conflicto armado, ofreciendo un “enfoque no convencional que los involucra y compromete” (p. 127). Realiza proyectos para ubicar a los estudiantes en problemáticas actuales con ciertas poblaciones afectadas por el conflicto armado, escuchando las voces de los habitantes del territorio del Cesar: “Muchas veces la escuela lo que hace es simular cosas, aquí nos metemos con un problema real, y los estudiantes van elaborando, ya no informes de investigación, sino piezas comunicativas” (p. 130).

La siguiente es una afirmación del maestro José, donde establece dentro de su práctica la interacción con el territorio, a partir de la voz de sus habitantes (muchos, víctimas del conflicto) y los aportes que construyan los estudiantes en su reflexión ante la salida a la comunidad.

Nosotros estábamos tranquilos cuando de un momento a otro llegaron los paramilitares y empezaron a llamar lista, y empezaron a agrupar gente, y empezaron a hacer asesinatos, y a hacer masacres, y casi que nos esclavizan, y a los hombres los expulsaron y a las mujeres las obligaron a casarse con ellos, entonces ya tenían los hijos, y a los hijos los llaman todo el mundo los paraquitos (Arias, 2018b, p. 134).

Este testimonio que señala Arias (2018b) es una entrevista que realiza un estudiante en una salida pedagógica a un campo de conflicto. Lo recrearon y lo dieron

a conocer a toda la comunidad educativa por medio de una obra de teatro, con la intención de propagar esta verdad que como territorio habían ignorado.

Para Mosquera y Rodríguez (2018b) la memoria colectiva es un asunto que convoca a todos los actores educativos para no reproducir la violencia. La escuela debe realizar prácticas que creen puentes de conexión en el reconocimiento del otro, del que sufre, que por ser persona merece respeto. Según estos autores, la memoria colectiva “busca establecer el bienestar del otro, siempre tratando de no hacerle daño” (p. 62). Es de esta manera como nace la compasión que rompe con la naturalización de la guerra y permite que la memoria se actualice en el pasado hasta llegar a ser una fabulosa herramienta que ayuda a construir la identidad, pensando en una formación humanista; esto se logra escuchando al otro para buscar nuevos sentidos y significados.

Para Efron y Flores (2012) el perdón se convierte en una práctica del cuidado, ya que éste sana las heridas del que sufre porque deja el deseo de venganza y de destruir al victimario; humaniza al que lo ha despojado de su humanidad. Por eso el que sufre da ejemplo de humanidad.

En el departamento del Huila la Corporación Casa de la Memoria-Quipu Huasi se establece como una organización de la sociedad civil, gracias al apoyo de Forum Syd, constituida desde febrero de 2009. Se afirma como un instrumento para el fortalecimiento organizativo y de autoría política y empoderamiento de los actores sociales; la construcción de nuevas culturas de no violencia, y la deconstrucción y reconstrucción de memorias colectivas que sirvan de abono a un proyecto de país común. El trabajo que realizan se adelanta desde la Corporación Mujer y Familia del Consejo Regional Indígena del Huila Crihu, Mujeres por un Nuevo Paraíso y la Asociación Gastronómica Pa’ Degustar de Neiva-Huila. Su misión se concentra en ayudarles a todas las mujeres que ingresan a sus talleres a generar capacidades para ser constructoras de paz e incidir en el fortalecimiento como sujetos políticos y víctimas. Las mujeres que consolidan este equipo cuentan sus historias y tienen un espacio para el auto-reconocimiento con la implementación de estrategias fundadas en la autonomía, la acción participativa y transformadora, la equidad de género, los enfoques diferenciales y de Derechos Humanos, como medio para promover subjetividades que

contribuyan a la constitución de sociedades más justas y capaces de resolver los conflictos de su entorno, especialmente el conflicto político, social y armado, sin eliminar al otro.

1.3 Algunas experiencias de paz y reconciliación

En el siglo XX se han desarrollado varios conflictos en diferentes partes del mundo. Algunos de ellos han derivado en guerras, como los acaecidos en Europa que provocaron La II Guerra Mundial; el Apartheid en Sudáfrica; el genocidio étnico en Ruanda; las dictaduras militares en el cono sur de América; el conflicto interno en Colombia, entre otros.

Estos hechos bélicos se han vivido de manera particular en cada país, provocando muertes, derramamientos de sangre, desplazamientos, entre otros. Las comunidades en estos países han adoptado distintas vías para la reconciliación con el fin de promover la memoria histórica e impedir que el tiempo olvide los daños provocados y no permitir que se vuelvan a repetir.

Europa, especialmente Alemania, vivió la II Guerra Mundial de forma directa e inició esta confrontación armada a escala mundial desde 1939 hasta 1945. Fue una guerra tan violenta que provocó alrededor de 70 millones de muertes. El partido nazi que gobernó Alemania provocó el holocausto judío siendo éste el genocidio étnico, político y religioso más desgarrador del siglo XX, “esto sin contar las tantas víctimas gitanas, rusas, ucranianas, francesas, holandesas, españolas, inglesas y húngaras; así mismo, los disidentes políticos de todas las denominaciones: anarquistas, republicanos españoles, comunistas y personas de diferentes religiones como católicos o testigos de Jehová” (Cruz, 2016, p. 50).

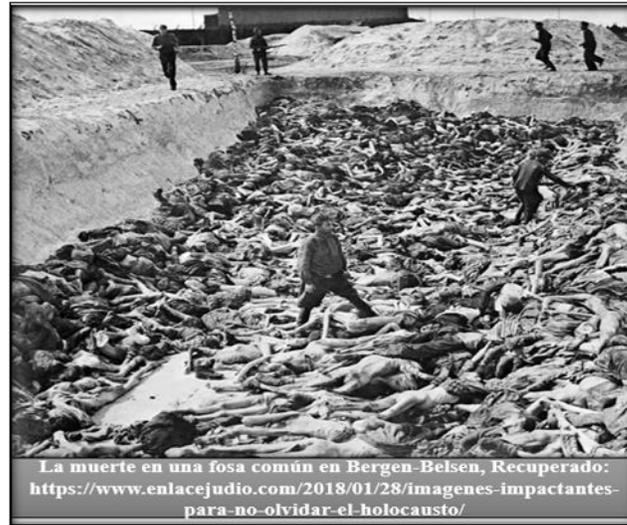
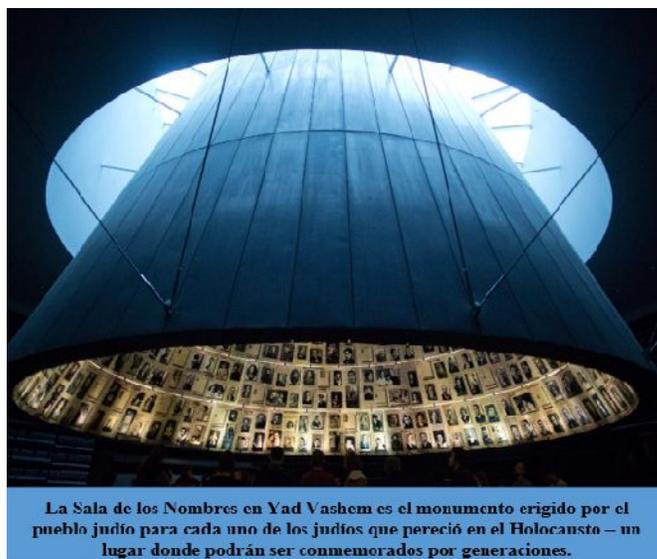


Ilustración 4. Fosa común en Bergen-Belsen

Los horrores y el pavor que esta Guerra Mundial causó en los seres humanos, en especial el holocausto, ha sido de tal magnitud, que a partir de ahí se ha luchado con la esperanza de que no se vuelva a repetir algo semejante. Ha sido tal la sevicia con que actuaron los victimarios, que se ha creado una especie de “identificación” (Dwork, 2016, p. 26). En los campos de concentración nazi se demostró que la humanidad desciende a niveles insospechados: “en los campos de exterminio el ser humano descendió hasta el umbral más precario de su humanidad” (Mèlich, 2000, p. 82).

Los israelitas, en especial los sobrevivientes del holocausto judío, crearon el museo Yad Vashem con el propósito de recordar los horrores de la guerra. Los testimonios de los sobrevivientes, sus fotografías, sus escritos y sus pocas pertenencias, permiten recordar para no repetir dichos horrores. Entre otros, el museo propone una reflexión sobre la vida de los niños antes, durante y después del holocausto y también una reflexión sobre la infancia perdida. Los visitantes al museo encuentran fotografías de algunos niños y preguntas para entender lo que significó el holocausto. Esta actividad del museo genera empatía hacia las víctimas, pues se puede conocer la vida

de los niños durante el Holocausto, provocando además debates sobre los derechos de los niños².



La Sala de los Nombres en Yad Vashem es el monumento erigido por el pueblo judío para cada uno de los judíos que pereció en el Holocausto – un lugar donde podrán ser conmemorados por generaciones.

Ilustración 5. Sala de Nombres en Yad Vashem

Otro intento para recordar y no olvidar los horrores de la guerra es el Museo Centro Internacional de Educación sobre Auschwitz y el Holocausto ubicado en Polonia. Allí se propone trabajar en la formación histórico-política de los jóvenes y transmitirles a estas nuevas generaciones la memoria y el conocimiento sobre las víctimas de Auschwitz y el Holocausto. Como el museo se encuentra en las antiguas instalaciones de este Campo de concentración nazi, los visitantes pueden ver terrenos con cenizas humanas, ruinas de las cámaras de gas y crematorios, caminos por donde llevaban a los prisioneros a las cámaras de gas, lugares donde familias completas esperaban la muerte, sitios de rebeliones y ejecuciones. El lugar habla por sí mismo, da fe de los horrores de la guerra.

Respecto a lo sucedido en Sudáfrica, se puede entender que fue el país marcado por una historia sin igual, en que la dominación, la lucha por el poder, la segregación y la indiferencia son un hito en su historia particular. Allí se enfatizó en la educación para la paz con los conceptos de reconciliación y perdón que consistió en propiciar

² Recuperado de: (http://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no_childs_play1.pdf)

cambios sociales a través de un Estado Democrático. Su principio fundamental era que “Sudáfrica pertenece a todas las personas que viven en ella, blancas y negras, y ningún gobierno puede reclamar autoridad con justedad a no ser que se base en la voluntad del pueblo”, palabras de De Klerk, citadas por Barnes (2002, p. 17). Por tanto, hubo participación de la comunidad sudafricana para construir el borrador constitucional con ideas y comentarios sobre la paz por medio de comisiones regionales y locales. Como resultado de esta propuesta plural de los reconocimientos de los daños se promovió una cultura política no excluyente con el fin de construir una sociedad democrática. Barnes (2004) señala que en Sudáfrica, después de 1994, la sociedad civil ha tenido tanta fuerza que el gobierno de turno siempre tiene que rendir cuentas. Cada uno de sus ciudadanos tiene acceso al poder, lo que exige nuevos retos cuando la gente ejerce su derecho a la participación.

Los actores internos son los más importantes. La capacidad de movilización se inició con Nelson Mandela, el gran testimonio de Sudáfrica en contra del racismo y quien fue la figura representativa y conciliadora para el proceso de paz. Los 27 años de cárcel que vivió no doblegaron su espíritu para crear una Sudáfrica grande, donde hubiese cabida para blancos y negros. En esta figura se destaca su pedagogía del perdón y el deporte. Estos dos elementos crearon profundos lazos de unidad hasta poder llegar a la unidad nacional. Cada uno conserva sus rasgos característicos, pero se sabe que unos y otros, blancos y negros, construirán una sociedad donde ni uno ni otro están por encima; cada uno tiene su propia responsabilidad para reconstruir a Sudáfrica. El mismo Mandela fue el gran testimonio de reconciliación, pues su espíritu pacificador y su gran carisma fueron llevando a su pueblo a descubrir su propia grandeza. Sudáfrica se levantó, resurgió y reconstruyó la armonía en medio de las ruinas de la discriminación.



Ilustración 6. Escaleras en Sudáfrica

Antes de ser elegido presidente, Mandela instaura la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) cuyo propósito fue centrarse en las víctimas del conflicto a través de la recolección de testimonios reales de personas afectadas por la violencia de 1960-1964, llevando a cabo la construcción de una memoria nacional. La misión de la CVR fue tomar la verdad individual y convertirla en una verdad social sanadora:

La ley exige a la Comisión mirar hacia atrás y avanzar hacia el futuro. En este sentido, es necesario ayudar a establecer una verdad que contribuya a la reparación de los daños causados en el pasado y a la prevención de la repetición de graves abusos en el futuro. No basta simplemente determinar lo que había sucedido. La verdad como hechos, la información objetiva no puede separarse de la forma en que esta información se adquiere, ni puede ser esa información separada de los efectos que tiene la obligación de servir (Reporte Final de la Comisión de Verdad y Reconciliación, 1998). Citado por Efron y Flores (2012, p. 41).

La idea de reconciliación no es el producto final de un proceso de memoria y de reconocimiento del pasado. Esta reflexión de reconciliación estaba explícitamente ligada al proyecto de construcción de la nación, imaginando una fisonomía para la comunidad nacional basada en la existencia de una memoria colectiva, de una historia en común. En consecuencia, esta comisión cumplió con su rol de recolectar la memoria

de Sudáfrica a través de los medios de comunicación y fue de esta manera como se incentivaron la democracia y los espacios de reconciliación. Si bien se presentaron muchísimas limitaciones por parte del Estado para enseñar la historia de Sudáfrica, se promovió la construcción de museos, monumentos y diferentes espacios para continuar fortaleciendo el proceso de memorialización.

En resumen, utilizar los mecanismos para que se dé la participación social en los procesos de paz es de suma importancia para que distintas voces sean escuchadas y se rompa con lo establecido, dando apertura a nuevas iniciativas del pueblo. En esto radicó el éxito de los acuerdos de paz en Sudáfrica: darle participación a la sociedad civil.

Otro gran ejemplo para el mundo, desde estas tierras africanas, es Ruanda. La masacre tribal, entre los hutus y los tutsis, sufrida en 1994, marcó un hito en la historia de este pueblo, como lo afirma ACNUR (2017):

El 6 de abril de 1994, la muerte del presidente de Ruanda, Juvénal Habyarimana, da comienzo a semanas de intensas masacres. Se estima que 1 millón de personas fueron asesinadas en lo que se conoce como el genocidio de Ruanda, y alrededor de 200.000 mujeres fueron violadas.

Este genocidio, que provocó tanto dolor entre los ruandeses, tocó sus vidas y a muchos en el mundo:

Para salvar a las personas en peligro, debemos ir más allá de las palabras. Debemos cultivar el coraje para cuidar y la determinación de actuar. Solo al enfrentar estos desafíos podemos honrar a las víctimas y sobrevivientes del genocidio y garantizar que lo que ocurrió en Ruanda nunca se repita, en cualquier lugar, nunca más³

En Ruanda se propone que el entramado social sea reconstruido desde la escuela, donde participen maestros, estudiantes, padres de familia y comunidades. Se usa toda clase de estrategia discursiva y simbólica que contribuya a crear nuevos horizontes:

³ António Guterres, Secretario General de la ONU, mensaje en el 24º aniversario del genocidio en Ruanda.

diálogos, dibujos, comics, reuniones. Los encuentros reflexivos entre personas son muy enriquecedores, pues llevan a nuevas acciones. Se puede evidenciar qué provoca las violencias, qué detiene los avances y cuáles heridas hay que curar para poder superar la difícil situación. Esta pedagogía usada desde la escuela tiene muchos tropiezos, pero es la misma escuela la que abre nuevos caminos y alimenta la esperanza para el pueblo ruandés⁴.

Además, se vislumbran oportunidades laborales para los profesionales del arte, pues éste tiene el poder de sanación porque impide pensar en venganzas y contribuye a tener una visión más allá del dolor. El arte se toma como memoria que llama a la no repetición de los hechos violentos.

Al igual que Europa y África, el continente americano también ha sufrido las consecuencias de la violencia, como es el caso de las dictaduras militares en Argentina y Chile.

En Argentina, como en otros países, la preocupación por la memoria se da luego de la dictadura militar, que se padece entre 1973-1983. En 1976 se da el golpe militar que derroca a la presidenta María Estela Martínez de Perón. La junta militar, presidida por el General Jorge Rafael Videla, gobierna hasta diciembre de 1983. Esta nueva forma de gobierno se basó en el terror, en militares involucrados en situaciones de tortura, desapariciones, asesinato y la sistemática violación de los Derechos Humanos, donde las leyes premiaban la impunidad para crímenes de Estado. Sin embargo, la movilización social y la actividad de organizaciones civiles, buscaron otros caminos de divulgación ante la falta de justicia para presionar cambios políticos. Y fue así como, durante la primera década del nuevo gobierno, proliferaron acciones de todo tipo en torno a la memoria, entre las que se destacan la reapertura de juicios contra militares. La escuela participó a través de proyectos escolares que llevaron al aula versiones históricas del pasado reciente.

⁴ Consultar en: <http://www.un.org/en/preventgenocide/rwanda/>.



Ilustración 7. Las Madres de la Plaza de Mayo.

Las Madres de la Plaza de Mayo es un grupo de mujeres que se organizó a partir de la búsqueda de sus hijos e hijas desaparecidos –muchas de ellas mujeres embarazadas– durante la dictadura argentina. Ha sido emblemático su accionar en el espacio público internacional para hacer visible los problemas de derechos humanos en su país. Pasada la dictadura, se llamaron Abuelas de la Plaza de Mayo y recuperaron ciento veinte nietos. Por su trabajo han recibido varios premios internacionales.

Por consiguiente, la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (Conadep) se encargó de compilar las denuncias sobre la desaparición y el secuestro de personas entre 1976 y 1983. Según Patierno y Martino (2016) en el documento *Nunca Más* se concluye que en Argentina hubo más de treinta mil desapariciones y secuestros, dato que no se llega a completar debido a numerosas presiones.

Para González (2012) la incorporación del pasado cercano en el currículo argentino empieza en 1993 con una nueva ley educativa bajo el argumento de consolidar la democracia. Luego, en 2004, con una ley federal del Ministerio de Educación, comienza otro proceso de cambio curricular; en 2006 una nueva Ley General de Educación ubica la historia reciente y la memoria social como elementos

centrales. Para la autora, estos avances no se deben tanto a los aportes de la historia académica, como a “los aportes de otras ciencias sociales; así como a la ya citada vigencia y presencia pública de las luchas de la memoria” (p. 11).



Ilustración 8. Lugares de reparación simbólica en Buenos Aires, Argentina

El Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado es un espacio público de catorce hectáreas de extensión, ubicado en la franja costera del Río de la Plata de la ciudad de Buenos Aires. Se erige como un lugar de memoria que conjuga la contundencia de un monumento donde están inscritos los nombres de los desaparecidos y asesinados por el accionar represivo estatal, la capacidad crítica que despierta el arte contemporáneo y el contacto visual directo con el Río de la Plata, testimonio mudo del destino de muchas de las víctimas. Cada 24 de marzo se celebra el Día de la Memoria y una multitudinaria marcha en las calles lo recuerda.

El Museo Sitio de Memoria ESMA es un museo de sitio emplazado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el predio denominado Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, en donde anteriormente funcionó la Escuela de Mecánica de la Armada, lugar que durante la última dictadura cívico-

militar fue uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio más grandes que hubo en Argentina.

Mendoza (2012) afirma que la organización de Derechos Humanos de Argentina “H.I.J.O.S, (*Hijos e Hijas por la identidad y la Justicia, contra el olvido y el silencio*)” es una comisión de educación, que tiene tres aspectos: las interpretaciones que sobre el pasado reciente argentino (contenidos de la memoria) les interesa transmitir, las estrategias a través de las cuales dan a conocer dichas interpretaciones y las apuestas de futuro que a partir de este proceso movilizan en el diálogo que establecen con las nuevas generaciones. Según Aguilar (2008):

La participación de las nuevas generaciones en la lucha por los sentidos del pasado, se constituye en un aspecto relevante en el análisis de las memorias sociales, toda vez que es allí en donde se evidencia la forma como logran condensarse las políticas de la memoria, pero también donde se reelaboran los sentidos del pasado y se perfilan distintas opciones de futuro (p.1).

En contextos marcados por la represión política, como lo ocurrido en Argentina durante la última dictadura militar (1976-1983), se recopila su historia, su pasado como un proceso activo a partir de las generaciones afectadas por el conflicto social a través de formas organizativas como H.I.J.O.S. Sus integrantes enfatizaban en enseñar en la escuela, por medio de talleres y lecturas, el pasado como un presente continuo para que nunca olviden lo acontecido.

La principal herramienta utilizada para llevar a cabo la tarea formativa es el taller, el cual se retoma por el carácter participativo que tiene, la idea de construcción colectiva que le subyace y porque se trata de un “espacio de construcción de preguntas más que de certezas [...] para el trabajo en derechos humanos y principalmente para el abordaje de la violación a los derechos humanos durante la última dictadura cívico-militar, sus continuidades y rupturas en los gobiernos democráticos posteriores” (Minatti, s.f, p.8).

Chile, al igual que Argentina, padeció una dictadura desde 1973 hasta 1990 regentada por Augusto Pinochet. Los militares dan un golpe de estado al presidente

Salvador Allende el 11 de septiembre de 1973. Esta época se caracterizó por las detenciones arbitrarias, las desapariciones forzadas, torturas, exilios y violencia desmedida. Como señala Peñalosa (2015):

Estas medidas instauraron una dictadura que actuó con absoluta impunidad para cometer graves violaciones a los derechos humanos que creó una sensación de indefensión y temor dentro de la sociedad chilena. Junto con el asesinato a opositores políticos se instauró una de las formas más crueles de represión: la detención forzada de personas (960).



Ilustración 9. Dictadura en Chile

Afirma Peñalosa (2015) que los chilenos, para soltarse de las garras de esta violencia, se enfrentaron a ella y tomaron distintos caminos para cerrarle la brecha. Una de esas formas ha sido la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD), fundamentalmente formada por mujeres vinculadas con las víctimas, que desde esa época hasta hoy han luchado por encontrar a sus seres queridos, buscar la verdad y exigir el pronunciamiento de la justicia.

Con el tiempo la Agrupación se ha transformado en una batalla contra el olvido. Salieron a las calles y, junto con otros grupos, convocaron a protestas nacionales. Se unieron con otros grupos de mujeres para defender los Derechos Humanos en un país donde hablar de derechos estaba prohibido y al luchar también contra la dictadura comenzaron la reflexión sobre la participación política de las mujeres en Chile. Para ellas fue fundamental y tuvieron como punto de partida que las madres “salen a la calle

a buscar a sus hijos, movidas por los afectos de la maternidad y las buenas emociones [...] Las mujeres así, ante el dolor y el quiebre de la continuidad vital, generaron una práctica social de protesta y reclamo” (Peñalosa, 2015, p. 964).

Más adelante señala esta autora:

Las mujeres habían experimentado un paulatino proceso de incorporación al espacio público y en ese contexto, y sobre todo en momentos de crisis social, habían participado de las luchas políticas del movimiento popular [...] pertenecían a una generación de chilenos que habían visto en el espacio público el lugar privilegiado para resolver sus conflictos, manifestar adhesiones o disenso [...] El respeto a los derechos humanos y la memoria de las víctimas se convirtieron en un pilar fundamental de resistencia contra la dictadura (p. 968-969).

Los gobiernos pos-dictatoriales chilenos acordaron mantener el modelo de mercado y despejar espacios de participación para poder garantizar la gobernabilidad. Para ello implementaron programas de formación ciudadana e incorporaron el pasado reciente en la escuela, en un contexto en el que adicionalmente se tenía una preocupación frente a unas nuevas generaciones apáticas, conflictivas y ajenas a la crudeza del régimen sufrido.

Además, en Chile se lucha para que las nuevas generaciones (niños, niñas y jóvenes) no olviden el violento pasado de la dictadura y sepan que “el grado de conocimiento del pasado nacional, del desarrollo de una conciencia histórica y de un compromiso educacional efectivo con la causa de los derechos humanos y con las políticas del Nunca Más dista de ser satisfactorio” (Veneros y Toledo, 2009, p. 200). El desafío se encuentra en la tarea de reparación y reconciliación. El reto en la escuela está en:

...implementar una educación centrada en el rescate de la memoria y en la construcción de un recuerdo histórico común, en función de objetivos y compromisos con una práctica social enmarcada en la promesa del "Nunca Más". En este contexto, la confrontación con el pasado -desde las aulas y con los estudiantes- constituye el paso previo al compromiso colectivo con una memoria cultural que desplace cualquier amenaza de repetición del pasado traumático -lastre imposible de sobrellevar. (Veneros y Toledo, 2009, p. 203).

Otra forma de llevar a los niños a conocer su país es a través de un sitio web. Allí hay un programa que lleva a los niños por todo lo que pueda imaginar en Chile: deportes, música, arte, escritores, geografía, democracia, etc. Y todo aquello que es el patrimonio cultural y material de Chile⁵.

Finalmente, uno de los conflictos armados más prolongados de Occidente está en Colombia. Con más de seis décadas se encuentra en una guerra de guerrillas, un conflicto interno en donde las constantes violaciones de los Derechos Humanos, secuestros, asesinatos, desplazamientos, desapariciones, han dejado miles de víctimas y muertes, como lo revela la CNRR (2013), con una escalofriante cifra de 1.982 masacres entre 1980 y 2012, dejando aproximadamente 220.000 personas muertas de las cuales el 81.5% corresponde a la población civil y tan sólo un 18.5% a miembros de los diferentes actores armados y un saldo aterrador de víctimas que asciende a más de 5.5 millones desde 1985 en el contexto del conflicto armado colombiano.



Ilustración 10. Rastro del conflicto armado colombiano.

⁵ Consultar en: (<http://www.chileparaninos.cl/639/w3-channel.html>).

En la fotografía anterior se retratan los ríos de sangre que descendían por el pavimento y se escurrían por las alcantarillas. Es inimaginable e incompresible a la vez cómo en Colombia fotografías como éstas recuerdan un pasado doloroso y difícil de sanar.



Ilustración 8. En la casa de Angie

La ventana de la escuela y la voz de la niña en su inocente mirada a través del agujero que dejó una bala después de la Operación Orión, es quizás el mejor retrato de la esperanza en medio del dolor de un conflicto interno, Esta fotografía establece un diálogo entre el pasado de hechos atroces y el futuro con la anhelada paz. O, según su autor, Jesús Abad Colorado, es hacer que la memoria cure el olvido, cure la venganza y deje la ignorancia.

A pesar de ser un conflicto de muchos años de trayectoria, no hay muchos estudios sobre lo que realmente sucede en el aula respecto al manejo de los contenidos de la violencia en el país; parece que en la escuela poco o nada se enseña acerca del pasado reciente en Colombia. Y tampoco hay información adecuada sobre la forma como se asume el asunto pedagógico de la tramitación en las aulas de los contenidos sobre la guerra.

Una nueva historia empieza a escribirse en Colombia a partir de 2015 cuando el gobierno y la guerrilla entraron en un proceso de diálogo. Se logró un Acuerdo de Paz que firmaron en diciembre de 2017 y se encuentra en la fase de implementación de dicho Acuerdo.

El Centro Nacional de Memoria Histórica, creado en el 2011, impulsado por la Secretaría de Gobierno Distrital en el marco de la conmemoración del bicentenario de la independencia de Colombia, acogido por organizaciones no gubernamentales, es fundado con el fin de preservar la memoria del conflicto armado en Colombia, así como “contribuir a la realización de la reparación integral y el derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto así como al deber de memoria del Estado con ocasión de las violaciones ocurridas en el marco del conflicto armado colombiano, en un horizonte de construcción de paz, democratización y reconciliación”⁶. A partir de su creación, la memoria histórica se torna importante, ya que permite recordar los hechos violentos, exigir justicia y convocar a la no repetición de ellos.

También tiene múltiples iniciativas que ayudan a recuperar la memoria de la violencia en Colombia. Una de las más llamativas que se propone para los niños y jóvenes del país es la “caja de herramientas”. Es una propuesta pedagógica para que los pequeños y jóvenes entren en el mundo de la memoria y se hagan partícipes activos de los procesos de crecimiento en la conciencia y en la lucha contra la violencia e impedir la repetición de todos los actos violentos vividos en el país⁷.

Otra de las tantas iniciativas de memoria histórica es “Las Magdalenas por el Cauca”. Nace en 2008 como un homenaje a los desaparecidos de la masacre de Trujillo (Valle del Cauca) y a sus madres. Construyen balsas a las que les colocan fotografías de las víctimas y sus madres y las ponen a navegar por el río Cauca. Estas balsas son el símbolo del dolor y del recuerdo de las personas cuyos cadáveres fueron lanzados a

6 Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica/mision-vision>).

7 Recuperado de: (<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica/mision-vision>).

las aguas del río Cauca. Así, el río se transforma en un lugar de búsqueda, impunidad y olvido. Pero es también el río el que lleva a la memoria histórica exigiendo justicia e impidiendo repetición de estos vejámenes al ser humano⁸.

Las múltiples iniciativas de memoria histórica son la manifestación de un rechazo a todo tipo de violencia. Colombia entra por este camino. Y ahora en el posconflicto se descubre la fragilidad de cualquier proceso de paz, pero a la vez se comprende como un desafío para no dejarlo caer, sino fortalecerlo. Así se llega a asimilar que la paz es una construcción diaria donde cada persona debe dar su propio esfuerzo por alimentarla y fortalecerla hasta que tome toda la fuerza necesaria y se solidifique en cada persona. Este es el desafío.

Finalmente, después de realizar la indagación sobre los antecedentes, y teniendo en cuenta que el interés de esta investigación son las prácticas del cuidado de sí y del otro en la enseñanza de la memoria histórica, presentamos el marco teórico.

2. MARCO TEÓRICO

Este marco teórico está organizado teniendo en cuenta los siguientes aspectos: primero, identidad de la memoria y del sujeto; segundo, enseñanza del pasado reciente; tercero, el perdón; cuarto, prácticas en la escuela del cuidado de sí y del otro. Los distintos teóricos iluminan los aspectos que se resaltan en este caminar investigativo.

La investigación que se ha hecho tiene un trasfondo de esperanza porque se descubre que no hay tinieblas que sean capaces de ocultar la nitidez y claridad de la luz. Los investigadores han descubierto muchas sombras, pero son conscientes de que los teóricos iluminan el camino y les permite saber que éste es largo, pero tiene una meta: la luz, que sólo se podrá descubrir al final del túnel. Esa esperanza cicatea esta investigación y los teóricos serán el apoyo insalvable de la indagación.

8 (<http://museodememoria.gov.co/arte-y-cultura/magdalenas-por-el-cauca/>).

Varios elementos de apoyo se encuentran en los teóricos que irán dando la claridad deseada por cada uno de ellos. No se agota la totalidad del elemento que se estudia, pero sí se abren expectativas y luces que en el caminar se podrán descubrir.

2.1 Identidad de la Memoria y del Sujeto

Ricoeur (1999), siguiendo a Agustín, afirma que “la memoria es el presente del pasado” (p. 16). Es aseverar que la memoria nunca se ha ido, sino que está siempre presente y más aún teje el futuro: “gracias a aquello por lo que podemos ser, no todo se reduce a lo que ya ha sido” (p. 9), sino que proyecta al ser hacia lo que puede ser en el porvenir. Ricoeur sabe que “la memoria garantiza la continuidad temporal de la persona. Esa continuidad entre el pasado y el presente permite remontarse sin interrupción desde el presente vivido hasta los acontecimientos más lejanos de mi infancia” (p. 16), porque el ser al proyectarse no puede olvidar su pasado, le da ahora en el presente una significación nueva. Y para darle mayor sentido a su futuro, la persona sabe que “uno no recuerda solo, sino con ayuda de los recuerdos de otro” (p. 17), y que “nuestros presuntos recuerdos muy a menudo se han tomado prestados de los relatos contados por otro” (p. 17). Así las cosas, vemos que los demás juegan un papel muy importante en la proyección de la vida.

Si la memoria tiene un sustrato social, según Ricoeur (1999) también el vehículo por el que se transporta es de carácter común:

...la mediación lingüística es de naturaleza social y pública. Antes de ser elevada al rango de relato literario o histórico, la narración se practica primero en la conversación ordinaria en el marco de un intercambio recíproco. Además, la lengua en la que se expresa también es, de entrada, común (p. 20).

Por eso la memoria es de carácter social: en ella se encuentra implicada toda la naturaleza humana con sus luces y sombras.

Para Ricoeur (1999), el carácter social de la memoria le confiere dinamismo porque las “herencias del pasado constituyen... el suelo en el que descansan los deseos,

los miedos, las previsiones, los proyectos y, en resumen, todas las anticipaciones que nos proyectan hacia el futuro” (p. 22). El futuro será proyectado con el dinamismo con que sea capaz de encontrarlo en el pasado y dándole sentido en el presente, ya que “el dinamismo de la conciencia histórica es fruto de la sensación de orientarse a lo largo del tiempo” (p. 22) y le “otorga a la conciencia histórica su valor cualitativo, irreductible a la dimensión meramente cronológica del tiempo” (p. 22).

La proyección del pasado que se da en el presente permite comprender, según Ricoeur (1999), que “no experimentamos solo el carácter pasado de las cosas ausentes, sino el propio tiempo... toda memoria se da con el tiempo” (p. 28). Es aquí donde se puede comprender la diferencia entre la imaginación y la memoria: aquélla es irreal, ocupa el campo de la ficción, mientras que ésta se empeña en la tarea de ser fiel y exacta.

Para que la memoria llegue a ser fiel, Todorov (1995) cree que “la recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, sino que, al contrario, éste hará del pasado el uso que prefiera” (p. 24). Eso sí, insiste Todorov, “no solo recordar los sucesos dolorosos de la vida, también existe el derecho al olvido” (p. 24).

Recuperar el pasado, prosiguiendo con Todorov (1995), es la tarea de la memoria y dicha recuperación tiene “sus propias características y paradojas... Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar... así restablece a los desaparecidos en su dignidad humana” (p. 17-18). Es aquí donde la memoria resplandece ante los embates del olvido porque cuando “la vida ha sucumbido ante la muerte, la memoria sale victoriosa en su combate contra la nada” (p. 18).

Señala Todorov (1995) que “la memoria no se opone en absoluto al olvido... la memoria, como tal, es forzosamente una selección: algunos rasgos del suceso serán conservados, otros inmediata o progresivamente marginados y luego olvidados” (p. 16). Lo importante para Todorov es restablecer la dignidad y los derechos de las personas violentadas, pero cada sociedad lo hace a su estilo: “el lugar de la memoria y el papel del pasado tampoco son los mismos en las diferentes esferas que componen

nuestra vida social, sino que participan de configuraciones diferentes” (p. 19) y según criterios que cada grupo social piensa que son importantes para ellos. Pero la memoria no se distancia de la cultura: ella “es esencialmente algo que atañe a la memoria: es el conocimiento de cierto número de códigos de comportamiento y de la capacidad de hacer uso de ellos” (p. 22).

Si la memoria tiene ese resonado aspecto social, en el plano de la persona, según Todorov (1995) “la memoria no es sólo responsable de nuestras convicciones sino también de nuestros sentimientos” (p. 26) porque no se puede pasar “el resto de la vida sumergiéndose en el pasado, restañando sus propias heridas, y alimentando el resentimiento hacia quienes le han infligido un dolor inolvidable” (p. 43). Para tal caso, Todorov invita a “inclinarse por la memoria ejemplar”, de forma que hay que “utilizar la lección del pasado para actuar en el presente” (p. 43). Pero hay que tener cuidado porque “existe efectivamente el peligro para la memoria ejemplar de quedar diluida en la analogía universal [...]” (p. 45). Además, como bien señala:

...la memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamente los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar las semejanzas y las diferencias. Y ‘sin parangón’ no quiere decir ‘sin relación’: lo extremo cohabita en germen con lo cotidiano. Hay que saber distinguir, no obstante, entre germen y fruto (p. 45).

Esta investigación busca, de alguna forma, conectarse con la escuela, de manera que en ella se siembre este germen del que habla Todorov, esperando que los frutos se den a su debido tiempo.

El arduo trabajo de la memoria podría llevar a la sacralización de ella, como lo advierte Todorov (1995):

Conmemorar a las víctimas del pasado es gratificador, mientras que resulta incómodo ocuparse de las de hoy día... la memoria de nuestros duelos nos impide prestar atención a los sufrimientos de los demás, justificando nuestros actos de ahora en nombre de los pasados sufrimientos (p. 53).

Se sabe que “todos tienen derecho a recuperar su pasado, pero no hay razón para erigir un culto a la memoria por la memoria; sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril” (p. 33). Para evitar dicha sacralización, este teórico invita a cuestionarse: “una vez restablecido el pasado, la pregunta debe ser: ¿para qué puede servir y con qué fin?” (p. 33).

En el trasfondo de esta realidad de la memoria es comprender que no es un mero recordar el pasado de forma morbosa para que continúe infringiendo dolor en las víctimas. Se trata de actualizar el pasado para proyectarlo hacia el futuro:

...aquellos que, por una u otra razón, conocen el horror del pasado tienen el deber de alzar su voz contra otro horror, muy presente, que se desarrolla a cientos de kilómetros, incluso a unas pocas decenas de metros de sus hogares. Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria –y el olvido– se han de poner al servicio de la justicia (Todorov, 1995, p. 59).

Es hacer conciencia del *nunca más*, es impedir que la violencia y la guerra se repitan, es estar alerta frente a situaciones nuevas de dolor, horror o sufrimiento, es recomenzar a construir la paz en el cada día de todo hombre y de cada sociedad. Como dice Ricoeur (1999), “si hemos de aprender del futuro es al precio de escribir el pasado y, entonces, inventar no es un mero acopio de ocurrencias, sino el venir a dar en algo” (p. 9). Además, “si todo este sufrimiento no conduce a un engrandecimiento del horizonte, a una más grande humanidad mediante la caída de todas las mezquindades y miserias de esta vida, entonces todo habrá sido en vano” (Todorov, 1993, p. 271).

2.2 Enseñanza del pasado reciente

Otro elemento que nos dan los teóricos es la enseñanza del pasado reciente. Tenemos que contar con la realidad de que “vincular la enseñanza de la historia con la construcción de la memoria colectiva es un empeño más reciente y sobre el que existen pocos trabajos” (Carretero y Borrelli, 2008, p. 202). Aunque sean pocos las investigaciones, las que existen nos dan luces.

Hay que ser realistas, como dicen Carretero y Borrelli (2008) porque “la especificidad de esta historia no se define exclusivamente por reglas temporales, epistemológicas o metodológicas, sino principalmente con criterios subjetivos y cambiantes que al interpelar a las sociedades contemporáneas transforman los hechos del pasado reciente en problemas actuales” (p. 203).

Y es aquí donde la escuela tiene mucho que decirle a la sociedad, pues ella, según Carretero y Borrelli (2008), interpela a la sociedad “sin despreciar su carácter indómito, pero aceptando que puede ser comprendido, enfatizamos que la escuela debe ejercer una política activa que no rechace el tratamiento de los problemas del pasado reciente” (p. 205). Desde la escuela se enfrentarán las controversias con una plena altura académica porque:

...pensamos que su componente conflictivo debe afrontarse didácticamente en toda su complejidad y no ser solapado con el fin de evitar posibles controversias, es interesante proponer una perspectiva sobre la noción de conflicto en la historia como promotor de cambios y fuente de creación, desligándolo de un sentido negativo que lo vincule al caos o al desorden (p. 205).

Como señalan estos autores, “una de las formas disciplinares en que se encarna esta función es la de la enseñanza de contenidos vinculados a la historia reciente, espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad” (p. 204). Por tanto, debe ser la escuela la que marque el punto de diferencia en la sociedad proponiendo cambios, como lo decía Ricoeur (1999), actualizando el pasado en el hoy para proyectarlo al futuro.

Para Carretero y Borrelli (2008) hay que estar atentos para que la escuela se abra a la historia reciente y no obstaculice su trabajo:

uno de los problemas más recurrentes al momento de trabajar estas cuestiones en el aula es que al intentar transmitir esos hechos aberrantes de la historia se obstaculice más que se propicie la comprensión histórica... es una prioridad para la enseñanza de la historia analizar la estructura social, vinculando actos humanos con condiciones sociales. Esta evidencia no

significa negar u ocultar la densa cuestión de las responsabilidades cuando se trata de crímenes o hechos traumáticos (p. 205-206).

El arte de educar que se da en la escuela no debe ser ajeno al fortalecimiento de la conciencia histórica y de la memoria, ya que la escuela “al fin y al cabo debe conducir a nuestros alumnos a una práctica reflexiva y a desarrollar la conciencia de los valores, la democracia, la tolerancia y los derechos humanos” (Sinay, 2010, p. 3). Es permitir un sano debate, pues

...se trata en todo caso de poner en práctica un tipo de razonamiento histórico que permita el debate abierto y profundo de estas controversias entre el alumnado. Y, en última instancia, que a través el pensar históricamente se arribe a explicaciones fundamentadas sobre datos históricos que hagan comprensible las condiciones históricas que hicieron posible lo horroroso (Carretero y Borrelli, 2008, p. 206).

El hecho de que estas condiciones históricas se reflexionen en la escuela conlleva a que los estudiantes no se sienten ajenos, sino que, por el contrario, se incorporen a la historia y la construyan, no como espectadores, sino como protagonistas:

se destaca la necesidad de incluir una metodología histórica que conecte la comprensión del pasado histórico con las necesidades y urgencias del presente [...] para que los alumnos se conciban parte de un presente histórico que no es dado naturalmente, sino construido y forjado en el devenir de los conflictos históricos (Carretero y Borrelli, 2008, p. 207).

Según Carretero y Borrelli (2008), la nueva visión que crea la escuela no sólo es de carácter individual sino también social, pero debe crear las condiciones para ello. Es una forma de mirar al futuro desde el pasado: “la enseñanza de la historia tendrá que orientarse, entonces, a que los alumnos capten la relevancia que ese pasado tiene para su propio presente y seguramente para su futuro, es decir, que aprendan a pensar históricamente” (p. 213). Además, como ellos señalan, la enseñanza de la historia reciente contribuye a reconocer la propia identidad y a darle la fortaleza necesaria actualizándola, pues “los contenidos relativos a la historia escolar son vertebrados de

las representaciones socio-culturales” (p. 202). Esta es la forma como la escuela se cuestiona a sí misma y busca renovarse; debe ser la primera en abrir los caminos por donde orientará a sus estudiantes. Su identidad también se encuentra en juego, pues está llamada a una profunda reflexión de cambio si no quiere desaparecer. Al fin y al cabo “la escuela continúa siendo una institución privilegiada en la transmisión de la memoria social; los recuerdos y olvidos institucionalizados que constituyen la argamasa de las identidades individuales y colectivas” (p. 204).

2.3 El perdón

Un tercer elemento que proporcionan los teóricos y que ilumina esta investigación es el perdón. Pero, según Ricoeur (1999), el perdón no debe tomarse en el sentido del olvido:

El perdón es contrario al olvido pasivo, tanto en su forma traumática como bajo el astuto aspecto del olvido evasivo... se refiere a la deuda cuya carga paraliza la memoria y, por extensión, la capacidad de proyectarse de forma creadora hacia el futuro. No se olvida el acontecimiento pasado, el acto criminal, sino su sentido y su lugar en la dialéctica global de la conciencia histórica (p. 62).

Para que haya perdón, según Ricoeur (1999), hay que tomar el pleno sentido del olvido, “contra el olvido destructor, se alza el olvido que preserva... el olvido posibilita la memoria” (p. 55). Es cierto que “no podemos acordarnos de todo. Una memoria sin lagunas sería, para la conciencia despierta, un peso insoportable... Para contar algo hay que omitir numerosos acontecimientos, peripecias y episodios considerados no significativos o no importantes desde el punto de vista de la trama privilegiada.” (p. 59) Este olvido no es evasivo ni pasivo, sino que ‘proyecta de forma creativa hacia el futuro’, como dice Ricoeur. Para este autor:

...el perdón supone la mediación de la conciencia de la víctima, que es la única que puede perdonar. El actor principal de los acontecimientos que hieren la memoria, el autor de los daños, sólo puede pedir perdón. Y ha de

afrontar la prueba de la negativa o del rechazo. En esa medida, el perdón ha de encontrarse con lo imperdonable [...] Para que éste (el perdón) contribuya a la curación de la memoria herida, ha de sufrir la crítica del olvido fácil. (p. 63)

Si el perdón sólo lo pide quien ha causado el dolor, hay que acoger las advertencias que hace Ricoeur (1999) para no perder de vista el auténtico sentido de dicho perdón:

...hay que tener en cuenta las advertencias sobre el perdón fácil. La pretensión de ejercer el perdón como un poder, sin pasar la prueba de pedirlo y, peor aún, la de que éste sea rechazado, entraña una serie de peligros... el perdón complaciente, que solo prolonga, al idealizarlo, el olvido evasivo; el perdón benévolo, que quiere evitar la justicia y se encuentra vinculado a la búsqueda de la impunidad; el perdón indulgente, [...] consiste en el pago de una deuda y la remisión de dicha deuda conlleva la idea de un balance de cuentas, de créditos y débitos, en el que la columna del débito es borrada mágicamente del panel contable (p. 64).

Y para llegar al perdón,

...hay que aprender a hacerlo (dar sin esperar recompensa). En ello consiste la virtud de la modestia. Pero hay que aprender todavía más a dar honrando al beneficiario. En ello consiste la virtud de la magnanimidad. La reciprocidad del hecho de dar y del de recibir pone fin a la disimetría del don que no espera nada a cambio mediante la figura singular que confiere al agradecimiento (p. 67-68).

Para Ricoeur (1999) el auténtico sentido del perdón es este:

Hay que separarse de la lógica infernal de la venganza repetida de generación en generación. En este caso, el hecho de recurrir al perdón se enfrenta al crecimiento de la victimización, que convierte las heridas de la memoria en despiadadas acusaciones. El perdón se encuentra vinculado, en este punto, al olvido activo: no al de los hechos, realmente indelebles, sino al olvido de su sentido presente y futuro. Se trata de aceptar la deuda impagada, de aceptar ser y seguir siendo un deudor insolvente, de aceptar que haya pérdidas” porque “el perdón introduce la gracia en la dura labor del trabajo del recuerdo y del trabajo del duelo (p. 69).

Así, el perdón se transforma en liberador:

La deuda es la carga del pasado a la que ha de hacer frente el futuro. El perdón pretende aligerar esa carga. Pero, ante todo, la carga es pesada. Y lo es para el futuro. La deuda obliga. El deber de la memoria existe gracias a la deuda que, al conducir la memoria hacia el futuro la introduce en él: ‘¡Te acordarás! ¡No lo olvidarás!’ En ese sentido, la deuda no es un mero corolario de la huella, y aún menos un sinónimo. La huella requiere ser superada. Es una pura remisión al pasado; significa, no obliga (Ricoeur, 1999, p. 94).

Para Ricoeur (1999) el perdón le da otro sentido al acontecimiento:

Aunque los hechos son imborrables y ya no podemos deshacer lo que se ha hecho, ni hacer que no pase lo que pasó, el sentido de lo que sucedió, por el contrario, no está fijado de una vez por todas... la carga moral vinculada a la relación de la deuda con el pasado puede aumentarse o aligerarse, en función de que la acusación encierre al culpable en el sentimiento doloroso de lo irreversible o de que el perdón abra la perspectiva de la liquidación de la deuda, que equivale a una conversión del propio sentido del acontecimiento (p. 98).

Además de este sentido que da Ricoeur al perdón, Todorov (1993) refuerza la propuesta del francés: “no se trata de perdonar indistintamente a todos, ni de amar a nuestros enemigos, sino de no reproducir los actos de inhumanidad de los que se ha sido víctima, de no interiorizar la intolerancia de la que los enemigos han dado prueba con respecto a ti mismo” (p. 260). Como bien señala, “quien no está por la venganza es porque ha escogido el perdón” (p. 266) y porque el verdadero perdón sana las heridas y de esta forma se ayuda a humanizar al que ha sido despojado de la venganza. Por eso el perdón surge del sufrimiento de la víctima porque descubre que, a través de él, en su interior encuentra calma y sosiego. Si no se reproducen los actos de inhumanidad ni se opta por la venganza, es porque el perdón inunda a la memoria histórica con el auténtico sentido de no repetir las violencias y permitir que el *nunca más* tome una verdadera raíz en las sociedades y en los individuos.

2.4 Prácticas en la escuela del cuidado de sí y del otro

La filósofa y educadora estadounidense Ned Noddings nos muestra lo que es necesario poner en práctica en la escuela sobre el cuidado de sí y del otro. La memoria histórica tendrá mucha consistencia si a este cuarto elemento se le da toda la importancia que requiere. Si se quiere y se desea, el *nunca más* hay que construirlo y consolidarlo desde la escuela; allí se podrá marcar la diferencia donde los demás buscan el silencio, desvirtuar la verdad, violentar los derechos de las personas. Con la educación de los niños y jóvenes se estará sembrando un futuro esperanzador.

Noddings (2009) se pregunta: “¿Por qué reconocemos nuestra obligación de cuidar?” (p. 40). Entiende que el hombre tiende a lo social, a relacionarse con los otros; ese es uno de los grandes valores de los humanos, y el cuidado es una forma de relación: “la ética del cuidado acepta nuestra obligación porque valoramos la relacionalidad del cuidado natural” (p. 40). No obstante, la relación en sí misma puede traer dificultades. Por eso:

...el cuidado ético procura siempre establecer, restaurar o mejorar el tipo de relación en el cual respondemos libremente porque queremos hacerlo... La ética del cuidado no rechaza la lógica ni el razonamiento. Cuando cuidamos tenemos que hacer uso de la razón para decidir qué hacer y cuál es la mejor manera de hacerlo (p. 40).

La ética del cuidado es natural y racional, nace del corazón e invita a pensar dicha relación y a encontrar la mejor manera donde unos y otros se sientan a plenitud, con sus grandezas y flaquezas.

Noddings (2009) descubre que la relacionalidad no se impone, no es un ‘debe ser’, porque hace parte del ser del hombre, y el hombre se inclina a ello. Esa es la forma de impregnarlo de valor:

la ética del cuidado nos habla de la obligación. El sentimiento de que ‘yo debo’ hacer algo aparece cuando alguien se dirige a nosotros. Este ‘yo debo’ nace del encuentro directo... amamos a los que nos piden algo, o sentimos simpatía por ellos, o el pedido es tan acorde con nuestra vida

cotidiana, que no nos crea ningún conflicto interior [...] El 'yo debo' expresa un deseo o una inclinación, no un reconocimiento del deber (p. 39).

Como no busca reconocimiento de los otros, es la realidad del hombre la que se siente proclive a ayudar al otro, a ofrecerle cuidado y se sentirá bien cuando el otro le pida algo.

Cuando se habla de cuidado hay que pensar en lo relacional. Como lo reconoce Noddings (2009), la ética del cuidado encuentra su fundamento en la inclinación del hombre a la relación: "el cuidado ético se invoca para restaurar el cuidado natural... La ética del cuidado es esencialmente relacional. Es la relación aquello a lo que apuntamos al usar la palabra 'cuidado'" (p. 41). Y es el sentimiento hacia el otro el que impulsa a su cuidado, "lo que nos induce a prodigar el cuidado natural es el sentimiento hacia el otro" (p. 40). Cuando ese sentimiento esté un poco oculto, debe mirarse hacia el propio yo: "en el cuidado ético, este sentimiento está atenuado, de modo que debe ser reforzado por un sentimiento hacia nuestro propio yo ético" (p. 40).

El cuidado del otro, según Noddings (2009), permite el establecimiento de una relación más o menos intensa, pero eso sí muy agradable: "El cuidador y el receptor del cuidado establecen una relación mutuamente satisfactoria" (p. 42). El cuidado del otro debe ser esmerado porque "la manera en que trato a una persona sacará a relucir lo mejor o lo peor de ella" (p. 43). Y, además, porque la forma como se establezca esta relación servirá de ejemplo para el otro: "la manera en que el otro se comporta me servirá de modelo para progresar y llegar a ser mejor de lo que soy ahora" (p. 43). Cuando se es modelo, debe evitarse la egolatría porque desvía y desvirtúa el auténtico sentido del cuidado: "poner demasiado énfasis en el modelado implica cierto riesgo. Cuando centramos la atención en nosotros mismos como modelos, nos alejamos de quienes reciben cuidado... No solo debemos reflexionar sobre nuestra capacidad como cuidadores, sino también sobre nuestro rol de modelos" (p 44).

Partiendo de lo anterior, hay que dar un paso más: aunque las relaciones sean naturales y muchas veces deseadas, el individuo debe conocerse a sí mismo y ser muy reflexivo sobre su propia persona con el fin facilitar la comprensión mutua; además, para que el encuentro y el cuidado sean más fluidos, Noddings (2009) insiste en que:

“El cuidado ético demanda reflexión y conocimiento de sí mismo. Tenemos que conocer nuestras aptitudes y saber cómo reaccionaremos en distintas situaciones... el principal objetivo facilitar nuestra comprensión de los demás y de nosotros mismos” (p. 43).

Esta autora está convencida de que las relaciones y el cuidado se fundamentan en el diálogo; sin él todo se resquebraja con facilidad porque no hay una base sólida que lo sostenga:

...el diálogo es el componente fundamental del modelo del cuidado. El verdadero diálogo es abierto, sin límite preciso. Los dos hablan, los dos escuchan... El énfasis en el diálogo pone de relieve la fenomenología básica del cuidado. El cuidador debe prestar atención y dedicarse por completo al otro y el otro debe recibir sus esfuerzos. En un verdadero diálogo las personas no vuelcan totalmente su atención a objetos intelectuales, sino que se escuchan mutuamente de un modo no selectivo (p. 45).

Ahora bien, para Noddings (2009) el diálogo es entre personas, los dos hablan, los dos escuchan, los dos se conocen, los dos alimentan el deseo de comunicación:

el diálogo siempre exige que se preste atención al otro participante y no solo al tema que se discute... El diálogo proporciona información sobre los participantes, favorece la relación, induce a pensar y a reflexionar y contribuye a aumentar la capacidad de comunicarse [...] (p. 46).

La meta final el mutuo entendimiento: “una meta del diálogo con los demás y con uno mismo es entender al ‘otro’ con el que se ha entablado el diálogo” (p. 46). En fin, el diálogo “es el medio por el cual nos enteramos de lo que el otro quiere y necesita y es también el medio por el que controlamos las consecuencias de nuestros actos” (p. 49).

Establecida la relación, la ética del cuidado debe cultivarse, pues como señala Noddings (2009), “para desarrollar la capacidad del cuidado debemos entablar relaciones en que se brinde cuidado...” (p. 50). Esta ética del cuidado “empieza con el deseo universal de ser cuidado, de establecer una relación positiva por lo menos con algunos otros seres... si valoramos estas relaciones, entonces tenemos que

comportarnos de manera tal que podamos crearlas, conservarlas e incrementarlas” (p, 53). Este cuidado no está reservado para las mujeres ni se establece en la esfera de lo privado, es el llamado universal a cuidar y a ser cuidado.

Noddings (2009) advierte sobre los peligros y confusiones que puede traer el cuidado:

Algunos confunden la coacción con el cuidado, otros se engañan a sí mismos y creen que se los cuida cuando en realidad se les explota... nuestra sociedad podría reducir en gran medida la violencia y la alienación generalizadas si cuidara más eficazmente de sus niños (p. 59).

Estar atentos a estos peligros impedirá que el cuidado se desvíe, pues lo que se pretende es que adquiera el verdadero significado que se persigue.

Como educadora, Ned Noddings sabe que la escuela es el lugar apropiado para fortalecer la ética del cuidado. Por esta razón propone la escuela como baluarte desde donde se implemente el cuidado: “Si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos” (p. 63).

Sin embargo, Carretero y Borrelli (2008) son conscientes de las crisis que vive la escuela y a las que no hay que eludir:

...la revisión del pasado implica una disputa entre diferentes versiones de la historia que en ciertos casos aparece solapado y en otros se hace más explícito... La expresión de estas luchas en la enseñanza de la historia pone de relieve una tensión irresuelta en su seno por las formas de recuerdo social y la proyección de futuro (p. 203).

Y porque, además, la escuela es el “espacio de transmisión de un pasado que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad” (p. 204). Sólo entendiendo la importancia del pasado en el presente, es como una comunidad puede proyectarse hacia el futuro.

Pese a todas las dificultades, la escuela debe comprender que debe tratar los problemas del pasado reciente y “el componente conflictivo debe afrontarse

didácticamente en toda su complejidad” (Carretero y Borrelli, p. 205). Asimismo, la escuela debe proponer alternativas de cambio para que las consecuencias dolorosas de su pasado no se queden en la comunidad y sea ella misma una fuente de creaciones novedosas donde niños y jóvenes sean protagonistas de nuevas visiones y caminos que ayuden a superar las violencias del pasado.

Si la escuela opta por el cuidado, debe estar en permanente reflexión con el fin de superar las crisis a partir de la ética del cuidado:

...una escuela dedicada a cuidar de sus niños tiene que promover en forma permanente una discusión sobre el significado del cuidado. Los maestros deben tener tiempo para hablar entre ellos de los problemas en que se enfrentan y los alumnos deben aprender a detectar y apreciar el cuidado (Noddings, 2009, p. 64).

Para que no pierda fuerza la decisión de la ética del cuidado en la escuela, los adultos deben mostrar interés en ello porque el cuidado debe ser duradero. En la escuela el cuidador (maestro) se muestra como un modelo para sus alumnos: “una de las condiciones esenciales para aprender a ser cuidado es la continuidad. Los niños necesitan saber con certeza que los adultos tendrán una presencia positiva en su vida durante largo tiempo” (Noddings, 2009, p. 61).

Además, la escuela debe saber que cuando cuida de los niños los prepara para que en su edad adulta sean cuidadores: “si queremos que los niños aprendan a recibir cuidado para que con el tiempo desarrollen la capacidad de cuidar a otros, nuestro principal objetivo es conseguir que las escuelas cuiden de ellos” (p, 63). Se siembra ahora para cosechar después.

Cuando el cuidado sobresale en la escuela, la reflexión al respecto busca prestar atención a los individuos, a sus intereses afectivos, culturales, intelectuales. En la medida en que se respire un clima de cuidado, la confianza creará fuertes lazos de comunicación y se fortalecerá el deseo del cuidado: “en un clima de cuidado y de confianza se puede informar, motivar y alentar a los estudiantes que manifiestan intereses académicos especiales. El cuidado requiere que se preste atención a los individuos y los individuos tienen intereses diferentes.” (Noddings, 2009, p. 69) Y todo

porque “a medida que comenzamos a cuidar a otros, aprendemos más acerca de lo que significa ser cuidado. A medida que aprendemos a cuidar de nosotros mismos, nos volvemos más capaces de valorar los esfuerzos que hacen otros para cuidar” (p. 71-72).

En la incesante búsqueda del conocimiento que se da en la escuela, no debemos olvidar a las personas, pues ellas, en la medida en que se conocen, aprenden a cuidarse y a cuidar a los demás. El cuidado es un aprendizaje: “la búsqueda del conocimiento de sí mismo se integra fácilmente en el estudio de las relaciones con los demás. Aprender a cuidarse forma parte del aprendizaje de cuidar a los demás” (Noddings, 2009, p.77), Y si es un aprendizaje, “los niños de hoy en día necesitan con urgencia aprender a cuidar de sí mismos y de las personas más cercanas a ellos” (p. 72). La forma de mirar un futuro más halagüeño es enseñando a los niños a cuidarse y a cuidar.

Noddings (2009) sabe que sembrando en los niños la ética del cuidado se está creando un mundo diferente; por eso sugiere: “He recomendado que los adultos les muestren a los niños cómo cuidar, hablen con ellos regularmente sobre el cuidado y les den muchas oportunidades de practicarlo” (p. 86).

Noddings, como buena educadora, sabe que la ética del cuidado refuerza la memoria histórica porque desde los primeros años de vida, el individuo crea conciencia sobre las atrocidades que provoca la violencia. Si se crea un clima de cuidado en los niños, ellos serán los primeros en rechazar todo tipo de violencia o todo aquello que pueda causar daño a sí y a otros: “la violencia tiene muchas causas, pero es obvio que la gente que se siente cuidada y que ha aprendido a cuidar de los demás es menos propensa a cometer actos violentos” (p. 82).

Si el cuidado es un aprendizaje, Noddings (2009) sabe que en la medida en que se les enseñe esto a los niños y jóvenes, serán mucho más sensibles ante un acto de violencia: “no nos equivocaremos si elegimos un modo de vida caracterizado por el cuidado, y no nos debe faltar el valor para lograr que los jóvenes desarrollen esta sensibilidad” (p. 96). Cuando se crea sensibilidad para el cuidado de sí y del otro, el daño que se pueda causar a otros es casi impensable: “Me gustaría que los alumnos

desarrollaran una sensibilidad por el cuidado tan profunda, que la sola idea de causar daño a otro ser humano fuera casi impensable” (p. 94).

El trabajo que se haga en la escuela, enseñando y aprendiendo el cuidado de sí y del otro, se verá reflejado en el clima del lugar donde se desarrolla este aprendizaje y en la sociedad donde están los niños y los jóvenes: “lo importante es comprendernos mejor a nosotros mismos y, a través de esa comprensión, generar un clima moral en el que los niños estén menos expuestos a cometer actos violentos y malintencionados.” (Noddings, 2009, p. 100)

Sólo quienes han vivido la violencia y el horror de la guerra, y quienes comprenden dicha situación, saben que sembrando semillas de paz en los niños y jóvenes se está sembrando un futuro prometedor. Las experiencias del pasado que han provocado dolor, lágrimas y sufrimientos, estarán ahora con una luz de esperanza porque en la escuela los niños y jóvenes ven el futuro de forma diferente. Noddings (2009) sabe que la escuela es el espacio ideal para que la luz de la paz y la concordia florezcan y dé abundantes frutos; sólo hay que sembrar y permitir que en los corazones de niños y jóvenes se enraíce la sensibilidad por el cuidado y cobre una renovada significación.

Es aquí donde los aportes de Ricoeur (1999) ejercen una gran significación y aportan luces para este camino: hay que tomar el pasado, actualizarlo y proyectarlo hacia el futuro con renovadas energías. El pasado no nos debe detener en el dolor y el horror de lo vivido; por el contrario, la proyección hacia el futuro desde el pasado debe llenarse de esperanza para que los horrores vividos no se repitan. Se busca *el nunca más* para que los nuevos corazones se funden y se cimienten en nuevos elementos: una historia que nos cuestione y nos posibilite nuevas formas de vida; unas relaciones diferentes que ayuden a reconocer la grandeza del otro con todos sus derechos; una sensibilidad por el otro que nos introduzca en el cuidado del sí y de los demás; una escuela que sea protagonista de los nuevos rumbos del mundo y de las personas porque comprende su función y trabaja denodadamente por conseguirlo.

Lo anterior es el mayor reto que tenemos como sociedad. Partiendo de lo que plantean estos teóricos, podríamos alcanzar un estado de paz y bienestar, donde el Otro

se construya a partir del cuidado de sí mismo y de los demás. El *nunca más* debe traducirse en una búsqueda mancomunada por el respeto a los derechos humanos, la equidad, la dignidad y la justicia social.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

1. Enfoque de la investigación

El interés de esta investigación es aportar a la comprensión y transformación de prácticas pedagógicas de la paz, a partir de la memoria histórica como contenido que posibilita la valoración del sentido de la ética del cuidado en la escuela. Para dar cuenta de esto, se lleva a cabo una investigación cualitativa de creación e intervención con enfoque en diálogo de voces. Se trata de una contribución para transformar y fortalecer prácticas pedagógicas que ayuden a estrechar lazos de sana convivencia, a valorar y reconocer los saberes propios y las acciones de los maestros en los procesos de transmisión de la memoria histórica.

Según Vasilachis (2006), la investigación cualitativa armoniza todas las particularidades entre los sujetos a investigar, pues fomenta la discusión e interpretación de cualquier tipo de situaciones que describen momentos habituales y le dan sentido a la vida. Es interpretativa y está asentada siempre en la experiencia de las personas; provee una reflexión profunda para comprender y construir conocimientos sobre la realidad sociocultural.

En nuestro caso, el tratamiento que se le da a la información recogida es cualitativo, pues se interpretan las experiencias vividas por los maestros en el marco del conflicto armado, reconoce los saberes y prácticas pedagógicas del cuidado de los maestros en procesos de enseñanza de la memoria histórica, y escucha las posibles propuestas hacia una escuela que fomente el buen vivir. En consecuencia, esta investigación es flexible y permite la interpretación y la comprensión de la realidad humana en tanto que su materia prima es la experiencia en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, de la ciudad de Neiva (Huila, Colombia).

2. Sujetos de narración

La Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana tiene una historia muy reciente ya que fue fundada en la década del sesenta del siglo inmediatamente anterior, en la ciudad de Neiva, capital del departamento del Huila. Según la distribución y organización actual de la ciudad, esta institución se ubica en la Comuna 2, más exactamente en el barrio Las Granjas donde presta los servicios educativos a los niños y jóvenes de éste y de los barrios vecinos.

En sus inicios, su objetivo de creación consistió en servir como una escuela primaria para niñas, la cual se encontraba ubicada en uno de los barrios más populares del sector denominado Las Granjas. Paulatinamente, y atendiendo a las necesidades de la comunidad, se fue consolidando hasta convertirse en la actual institución educativa conformada por tres sedes: La sede central de primaria y secundaria, la sede de primaria Los Pinos y la sede de preescolar Mi pequeño Mundo.

Las condiciones locativas de la sede central en la cual se lleva a cabo la presente investigación no son las mejores ni las más óptimas. La estructura física es muy antigua y presenta manifestaciones propias del deterioro. Cabe resaltar que durante el presente año (2019) se adquirieron las escrituras oficiales de la sede central tras diez años de intensos trámites. Este es un gran logro que permite embellecer cada rincón de la Institución y poder brindar un servicio educativo de calidad, digno para la comunidad y en especial para los niños, niñas y jóvenes de este sector de la ciudad.

La Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana cuenta con un pequeño, pero selecto grupo humano: en la jornada de la mañana asisten cerca de 600 estudiantes desde el grado primero de primaria hasta el grado noveno; un inquieto e innovador rector; una coordinadora, dos secretarios, una psico-orientadora, un pagador, dos porteros, una almacenista-bibliotecaria, dos o tres trabajadores de servicios generales y 19 docentes, distribuidos en cada una de las áreas.

Por tanto, se toma la decisión de llevar a cabo en esta institución la investigación sobre memoria histórica y ética del cuidado en los docentes, porque es importante exhortar y persuadir sobre el lugar que ocupa el pasado reciente en las prácticas

pedagógicas de los docentes, y así lograr impactar a cada uno de los estudiantes de básica secundaria de la institución. El trabajo investigativo se realizó con los docentes con el objetivo de que fueran multiplicadores de la transmisión de memoria histórica con el fin de lograr reparación simbólica en la escuela.

La población está conformada por diecinueve maestros de secundaria de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana del municipio de Neiva-Huila. El criterio de selección es que se encuentren vinculados a la Institución en la básica secundaria de la jornada de la mañana y que estén dispuestos a participar del proceso investigativo.

La investigación se focalizará en los maestros de secundaria que están conformados por 4 hombres y 15 mujeres. Internamente se organizan por áreas, así: Tiempo libre, Matemáticas, Humanidades, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Cada uno lleva mínimo cuatro años ejerciendo su labor docente en la Institución.

3. Diseño investigación-creación

Para las técnicas de recolección de información de la presente investigación, se diseñaron tres talleres de conversación: 1. El conversatorio *Encendiendo la luz*, 2. El trabajo en grupos focales *Un viaje contra el olvido* y 3. El artefacto de memoria *Y aun así me levantaré*, teniendo en cuenta los objetivos y categorías de análisis propuestos.

Los investigadores asumieron este reto de crear tres talleres porque es una forma creativa de trabajar con la población docente, pues permiten vislumbrar sus emociones, conocimientos, experiencias y lograr un acercamiento con la experiencia vivida en torno al camino recorrido por su enseñanza. El arte (artefactos de la memoria, videos, cartas, dinámicas) se consideró como un vehículo mediador frente al tema de memoria histórica. Escuchar sus voces, sus dolores y esperanzas, con sus lágrimas y sus luchas, permite comprender la importancia de que sus prácticas pedagógicas interpelen con la memoria histórica; como lo dice Jesús Abad Colorado, “cada colombiano tiene una historia que contar”. Sus experiencias particulares pueden ser el camino para poder

sembrar la verdadera memoria histórica desde la escuela, buscando que el cuidado de sí y del otro tome raíces profundas, como lo pide Noddings (2009).

4. Talleres

4.1 Taller 1. Conversatorio: *Encendiendo la luz*



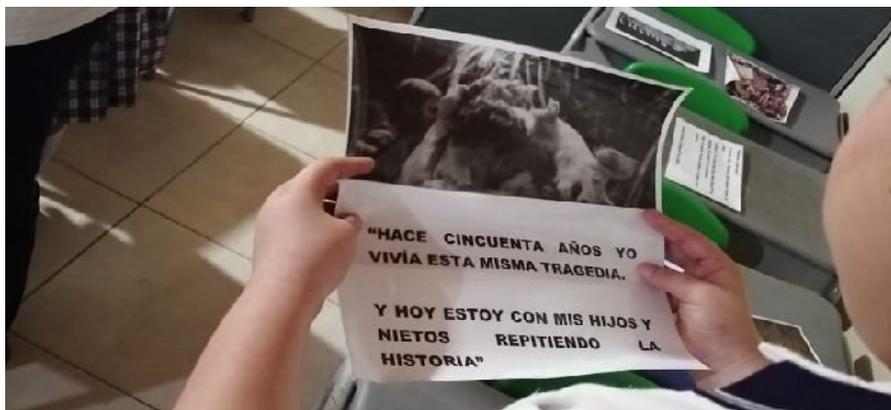
Momento 1	Objetivo	Descripción
Sensibilización	Interpretar las expresiones afectivas (emociones) acerca del cuidado de sí y del otro en narrativas de maestros en relación con hechos vinculados con la memoria histórica.	Se proyecta un videoclip creado con las imágenes del periodista gráfico Jesús Abad Colorado, ambientado con la canción <i>Sólo le pido a Dios</i> . Luego se plantean a los docentes las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué sientes al ver el video? ¿Qué recuerdos hay en ti al ver el video?
Momento 2	Comprender en narrativas de maestro por qué recordar el conflicto armado aportaría en el cuidado de sí y de los otros en procesos de formación.	Preguntas orientadoras: ¿Qué nos ha pasado en estos 60 años de guerra? ¿Por qué contarles a los estudiantes lo que ha pasado en Colombia en torno al conflicto armado es importante? ¿Por qué recordar el conflicto armado aporta en los procesos de educación de niños y niñas acerca del cuidado de sí y de los otros?

4.2 Taller 2. Trabajo en grupos focales: *Un viaje contra el olvido*



	Objetivo	Descripción
<p>Momento 1</p> <p>Dinámica</p>	<p>Visualizar en los maestros los prejuicios y su relación con las prácticas de discriminación como parte de su vida cotidiana en los procesos de enseñanza.</p>	<p>A cada docente participante se le adhiere a su frente una etiqueta social, y todos tendrán su lectura menos el que la posee. Finalizando la observación, se concluye con casos de la vida diaria. Tienen cabida preguntas como:</p> <p>¿Cómo han reaccionado sus compañeros a su etiqueta?</p> <p>¿Qué prejuicios y estereotipos se han incrustado en la escuela.</p>
<p>Momento 2</p> <p>El viajero</p>	<p>Diferenciar y conocer el sentido de la memoria histórica en los procesos de enseñanza en la escuela a partir de reflexión de experiencias orientadas a conservar la memoria que involucren el cuidado de sí y del otro en el marco del Apartheid, Holocausto y Dictaduras.</p>	<p>Se organizan los maestros por grupos de áreas, entre 3 y 5 integrantes. Se les suministra un material donde se encuentran algunas narrativas de acuerdo al Apartheid, el Holocausto o Dictaduras. En el grupo se debaten preguntas, se realizan actividades y se socializa con todo el grupo de maestros.</p>

4.3 Taller 3. Artefacto de memoria: *Y aun así me levantaré*



Taller Realizado con Estudiantes en el margen de la investigación

Momento 1	Objetivo	Descripción
Sensibilización	Vivenciar el sentido de la memoria histórica en las prácticas pedagógicas como asunto de la ética del cuidado.	En el salón 603 se adecuó una exposición similar a <i>El testigo</i> . Los profesores observaron cada una de las fotografías con el fin de tocar fibras internas.
Momento 2 Cada colombiano tiene una historia contar	Conocer un testimonio de vida.	Se proyectan algunos apartes del documental <i>El testigo: Caín y Abel</i> el cual focaliza la narración del significado de algunas fotografías expuestas en el primer momento.

<p><i>Momento 3</i></p> <p>La memoria nos abre caminos</p>	<p>Lograr una conexión entre el sentido de la memoria histórica y la experiencia vivida de cada maestro para proyectar en prácticas pedagógicas.</p>	<p>Se asignó por grupos el pensamiento de algunos de los teóricos que iluminan la investigación.</p>
---	--	--

CAPÍTULO IV

HALLAZGOS Y ANÁLISIS

Los talleres estuvieron orientados al diálogo de voces, conversaciones, reflexiones y críticas que permitieron reconocer los saberes y prácticas pedagógicas de los maestros que dan sentido al lugar de la memoria dentro de la escuela. Las ideas, creencias, actitudes, emociones, afectos y el significado pedagógico que los maestros le otorgan a la memoria histórica son la piedra angular de la dinámica de los talleres con los maestros.

En esta investigación se busca reconocer las prácticas sobre el cuidado de sí y del otro, en narrativas de maestros acerca de la enseñanza de memoria histórica con los estudiantes de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana, ubicada en la comuna 2 de Neiva.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación *¿Cuáles son las prácticas de cuidado de sí y del otro en narrativas de maestros en la enseñanza de la memoria histórica en instituciones educativas?* se hizo una lectura del contexto de la Institución a partir de la observación y lectura de archivos. Luego, a través de los tres talleres realizados con los diecinueve maestros de secundaria, se develó el lugar que tiene la memoria histórica en los procesos de enseñanza en la Institución. Durante este año los maestros han focalizado sus clases en proyectos de aula, lo cual ha permitido que los talleres de esta investigación sean tomados de la mejor forma y su actitud para contribuir a que el cambio sea mejor.

En este capítulo se muestran los resultados develados en los tres talleres realizados con los maestros.

1. Taller 1. Conversatorio: Encendiendo la luz

El primer instrumento de la investigación tiene por nombre *Encendiendo la luz*, debido a que deja al descubierto qué lugar tiene la memoria en las prácticas

pedagógicas de los docentes que participan en el conversatorio. Se crea este instrumento con el fin de suscitar en los maestros la importancia de la memoria histórica en las estrategias de enseñanza.

El conversatorio permitió que los maestros expresarán de forma narrativa sus experiencias de vida, sus sentires, sus recuerdos, sus críticas y posibles soluciones. Toma su propia dinámica en tanto cada uno de los participantes se siente libre de relatar sus emociones y de narrar lo que le ha ocurrido en relación con el conflicto armado y cómo éste ha interpelado su enseñanza-

Es una recuperación de la experiencia vivida, donde lo importante es sensibilizar a los maestros de secundaria con el tema que se investiga. Las intervenciones de cada maestro se focalizaron en el siguiente objetivo: Comprender en narrativas de maestros de secundaria, el lugar del cuidado de sí y del otro en procesos de enseñanza de la memoria histórica, con cinco ejes temáticos:

1. Emociones que suscitan en los maestros recordar los hechos violentos del conflicto armado.
2. Experiencias vividas por los maestros en torno al conflicto armado.
3. Crítica del conflicto armado en Colombia.
4. La escuela y el maestro en torno al conflicto armado.
5. El cuidado de sí y del otro a partir de las experiencias narradas de los maestros.



Ilustración 9. Maestros de Secundaria

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

1.1 Sentimientos de los maestros al recordar hechos violentos

La introducción al conversatorio es un video-clip cuyas imágenes son fotografías de Jesús Abad Colorado que retratan el conflicto armado colombiano, acompañadas de la canción *Sólo le pido a Dios* interpretada por Mercedes Sosa. Lágrimas corren por las mejillas de una maestra al recordar lo vivido dentro del conflicto armado en su pueblo natal. A través del relato de algunos profesores se pueden develar emociones de dolor, tristeza y depresión al ver las atrocidades provocadas por el conflicto armado. “Mueve las fibras más internas del corazón y me da mucho dolor con las personas, con los seres humanos que sufren de esta manera” (Docente 1). “Me duele el corazón al recordar lo que le ha acontecido a mi país” (Docente2).

Las imágenes que ha logrado capturar Jesús Abad Colorado, es un lenguaje simbólico de quien sufre, es la voz de quien ha estado presente en cada momento del conflicto. Cada fotografía recrea muchos sentimientos y vivencias. Dice la docente 4:

“Yo estuve por irme de guerrillera porque el ambiente lo afecta a uno y lo interpela, los sentimientos que brotan dentro de mí son de venganza, rabia e impotencia al ver cómo cada uno de mis primos murió en manos de la guerrilla, y los que no, tuvieron que abandonar el país quedándome prácticamente sola, sin familia”.

Por otra parte, el temor fue una emoción que impregnó algunas narraciones de maestros ante la crueldad del fenómeno de la violencia, considerando que “el temor nos hace que seamos indiferentes, en no meternos al ver la injusticia y los hechos violentos contra el otro” (Docente 3). El temor adiestra nuestras emociones y naturaliza de cierto modo los hechos violentos, y hace que los sentimientos no se logren expresar, porque ellos demuestran debilidad:

“El temor permite que no expresemos el amor al otro, la compasión ante el que sufre porque se tiende a pensar que quien lo hace es una persona frágil, débil y falto de carácter. El temor nos conlleva a perder el espacio que nos permite conocer al otro, y mientras no le conozcamos no nos duele lo que les ha sucedido a todos los colombianos que aparecen en esos retratos” (Docente 5).

No obstante, en la profundidad del dolor que revelan las palabras de los docentes, uno de ellos afirma: “Sólo nos queda perdonar para desarmar los corazones y buscar la paz interna” (Docente 6).



Ilustración 10. Docente 2 narrando sus experiencias

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

1.2 Experiencias vividas por los maestros en torno al conflicto armado

El video inició con una frase de Jesús Abad Colorado: “Todo colombiano tiene una historia que contar”. Este preámbulo estimuló recuerdos de historias y vivencias personales, lo cual permitió abrir la conversación entre los actores educativos e investigadores para dar cuenta de una vida narrada en torno a la experiencia humana y las heridas causadas en momentos de fragilidad y vulnerabilidad en el escenario del conflicto armado en Colombia. Cada una de las narrativas transcritas a continuación da a conocer el colapso emocional que vivieron los maestros en medio del conflicto armado.

Las narraciones de los maestros se dividen en dos grupos. Las voces de quienes han padecido directamente la experiencia de la crueldad del conflicto armado y quienes tienen sensibilidad con el conflicto a partir de la experiencia de otros. La vivencia directa del conflicto los llevó a sentir la vulnerabilidad y la fragilidad del ser humano, desde temprana edad: “muchas veces me tocó, siendo muy pequeña, dormir en el monte” (Docente 7); sucesos que marcaron la vida personal y familiar: “a mi hermano,

que tenía una finca que se llamaba Yucales, por arriba de Vegalarga, tres veces lo secuestraron porque mis papás no habían dado la cuota que tenían que darles anual” (Docente 7).

El Huila, por su ubicación geográfica y su riqueza de fauna y flora, fue en algún tiempo el albergue para los grupos al margen de la ley. El municipio de Algeciras fue en muchas ocasiones el epicentro del conflicto armado, y, por tanto, sufrió delitos de lesa humanidad como lo fue el desplazamiento:

“Fui desplazada de Algeciras y me tocó venirme para Neiva, porque mi esposo trabajaba en la gobernación del departamento del Huila. Era el secretario de Vías, y a él como tal se le acercaron unos algecireños a pedirle que les dijeran quiénes estaban manejando los contratos a nivel departamental, para la famosa extorsión. Entonces el gobernador le dijo: ‘no puede volver a Algeciras porque es complicadísimo, no se pueden dar los nombres’” (Docente 8).

Crímenes de guerra como: “Se tomaron el pueblo, las bombas y uno veía como si el pueblo se estuviera acabando; eso fue muy terrible” (Docente 8). Secuestro y extorsión: “Muchas cosas más: a los profes que eran llamados por la guerrilla tenían que ir a dar cuenta de sus trabajos y a dar una cuota que se tenía que dar” (Docente 8). Masacres:

“En Algeciras tuve que vivir la situación muy de cerca, vivir todo eso: las caras llorando, mirar las armas, mirar los cilindros, el avión fantasma; le teníamos tanto miedo a que llegará ese avión; meternos debajo de la cama, correr en determinado momento a meterse uno a un local cualquiera porque las balas silbaban por el lado de uno (entre lágrimas Docente 9)”.

Ha sido tal el impacto que esta experiencia le produce a la docente 9, que llora mientras su voz se quiebra.

Otro municipio del Huila afectado en gran manera por los enfrentamientos entre paramilitares, ejército nacional y grupos al margen de la ley, fue Colombia:

“En el año 2001 a mi papá le tocó enterrar a su hijo porque lo mataron. Cinco guerrilleros llegaron a la finca y lo obligaron a ir con ellos. El ejército hizo un montaje y pues ahí cogieron a mi hermano. Los bajaron del carro en un puentecito que hay cerca de una quebrada a la que llaman La Nutria. Al lado de un corral los pusieron en fila y los fusilaron y entre ellos fusilaron a mi hermano. Lo confundieron con un guerrillero” (Docente 6).

Las atrocidades del conflicto parecen sacadas de las películas: “una señora salió contando que los paramilitares la subieron a un carro y veinte hombres la violaron y a los quince días volvían por ella... y a la último un tipo le metió la cuña de un palo en la vagina porque estaba borracho, la empaló, pero le dejó adentro el palo, dentro de la matriz... la tuvieron que trasladar y le tuvieron que sacar la matriz...” (Docente 2). Estas vivencias marcan el futuro de las personas como si algo trágico las acompañara a lo largo de sus vidas.

Las frágiles economías familiares de los campesinos se destrozaban con los aportes que “debían dar” a los grupos armados: “era muy triste, se robaban el ganado de mis papás; a veces tenían la leche lista para que se la llevara el carro de la leche y llegaban los señores guerrilleros y se llevaban las cantinas con la leche” (Docente 7). Como si lo anterior fuera poco, esto conlleva a otro gran problema que trae la violencia, que es el desplazamiento: “fui desplazada de Algeciras y me tocó venirme para Neiva”. (Docente 8) Este desarraigo incrementa la pobreza porque se tienen que desplazar a lugares desconocidos donde no encuentran posibilidades de trabajo o de vivienda.

El segundo grupo de maestros develan emociones de dolor y tristeza a partir de la experiencia del otro:

“Yo, en cuanto a experiencias como tal, sí he tenido; yo iba a Algeciras antes a mercar y las dos veces que fui se entró la guerrilla. Una compañera profesora estaba a punto de casarse con el comandante de la policía de Bojayá. El tipo venía esa semana a casarse con ella y esa noche entró la guerrilla y al tipo le cortaron la cabeza” (Docente 2).

Cada una de las narraciones da a conocer que las tragedias han afectado la vida de los maestros. Es un problema que no resulta alejado de ellos, pues estas tragedias han logrado impregnar sus vidas.



Ilustración 11. Los maestros participando de los talleres.

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

1.3 Perspectiva del conflicto armado en Colombia

¿Qué nos ha pasado en estos 60 años de guerra? Cada uno de los maestros contó cómo su experiencia vivida le ha dado sentido a su trayectoria y ha logrado impactar su diario vivir. A partir de las reflexiones hechas por los maestros se suscita el interés por conocer desde cada construcción de vida la capacidad de crítica y de perspectiva frente a los 60 años de conflicto armado que ha vivido Colombia.

Son seis décadas de violencia que ha engendrado Colombia. Por tanto, cada maestro ha sido afectado de diferentes formas unos, por vivir en la ciudad y otros por vivir en lo rural:

“Vivir en el campo y en la ciudad es muy diferente; la gente que vive en la ciudad tiene unos problemas diferentes, sienten la guerra como si no los tocará, la gente que vive en el campo son otros, entonces por eso es que uno se da cuenta que las condiciones del campo y la ciudad varían muchísimo; la gente en la ciudad vive la pobreza, pero en sí el problema de la guerra y el conflicto como tal lo ha vivido la gente del campo y las consecuencias las vive todo el mundo” (Docente 8).

Para poder comprender cada experiencia humana y crítica ante la situación vivida de manera personal es necesario conocer el entorno de cada sujeto, la persona que ha vivido en los ambientes del campo y ciudad puede narrar su diferencia de permeabilidad ante el conflicto.

“Lo de Bojayá, la Operación Orión, lo de Miraflores, lo de Mitú, lo de Algeciras, el dolor, en todo lado. Tenemos una historia tan dura y tan trágica. Y es tan duro que a nadie le importe, ya se volvió tan cotidiano que hemos naturalizado eso, hasta el punto de que ya no nos importa. Eso es lo que más me duele y que la pérdida de la memoria no permite que esa situación pare, sino que cada vez se repite, se repite” (Docente 1).

El pesimismo incluso de los líderes:

“Me parece imposible que existan esas imágenes, me parece imposible y sobre todo que haya gente, líderes con un concepto que diga ‘paremos esta vaina y arreglemos de otra manera’. A toda hora están alentando para meterle fuego a eso, para que siga la misma situación. Aquí fue donde escuché la palabra: ‘bueno no estoy de acuerdo con esos diálogos, que siga la guerra’. Pero que ojalá los hijos de esas personas fueran a la guerra” (Docente 10).

Algunos piensan que es imposible formar una conciencia crítica y política:

“Algo que nos está matando, es el fanatismo. Fanatismo a la religión y a la política. Yo nunca le puse cuidado a toda la política hasta que apareció lo de la paz. Ahí sí me puse a mirar lo de la política. Yo tengo la experiencia en mi casa con la intención de convencer. Cuando se perdió el plebiscito lloré ocho días. Y yo decía: ‘cómo es posible que la gente no quiere la paz, que estas cosas se den de esa manera’, ha sido muy duro. Cómo es posible que las cosas se den de esa manera. A la gente nadie la va a convencer. Gente estudiada, con especialización y es fanática al mismo Uribe, a la misma religión, los que votaron sí a las concesiones. La conciencia social se puede implementar aquí en el colegio, pero con los papás es difícil llegar, y la religión nos está fregando” (Docente 11).

La indiferencia y el fanatismo es un común denominador en las intervenciones de los maestros al criticar su perspectiva del conflicto armado. Afirman que han sido los acompañantes de los hechos atroces a los que ha estado sometida Colombia durante

varios años. La domesticación de las emociones, el temor para mostrar la fragilidad humana y el amor por el prójimo han hecho que tome más fuerza la indiferencia ante el dolor del otro.

“Es aterrador, ocurre una balacera y la gente al rato está tomando cerveza, la gente bailando como si las cosas fueran tan normales, a la gente no le importa y la gente sigue en sus actividades, y como si nada pasara, la gente se acostumbra a la violencia y una forma de vivir esa situación es como irse a donde está el muerto y observar lo que está pasando, lo que dejó la masacre y la gente en lugar de irse para sus casas, se iba a mirar al muerto, a donde estaba todo” (Docente 8).

Algunos maestros aseveran que es el mal gobierno de unos pocos el que ha mantenido a Colombia en el estado en que se encuentra:

“La voluntad política es muy importante, los países latinoamericanos se han desangrado y se seguirán desangrado. Nunca le van a permitir que saque la cabeza a ningún grupo ni a ningún movimiento diferente que puede hacerse al poder, mientras Estados Unidos siga siendo hegemónico en esta zona” (Docente 12).

A pesar del contexto descrito por los maestros en un tono desalentador ante la descripción de la violencia y el dolor marcado en sus experiencias, levantan la voz de la esperanza:

“A veces yo escucho que no se está haciendo nada por cambiar el país y que la educación no está haciendo nada por cambiar el país. Cuando vemos los resultados de las votaciones y yo digo: ‘al contrario, si revisamos unos añitos atrás la gente no se atrevía ni siquiera a pensar por quién iban a votar, sino que iban a votar por los liberales y los conservadores, por los que le decía el gamonal del pueblo’. En este momento hay una visión diferente y yo creo que gran parte de eso la debemos a los maestros. Entonces pienso que se está dando un cambio, se está gestionando el cambio Entonces pienso que las cosas van por buen camino y no debemos desfallecer” (Docente 4).

Y alguien propone una solución: “En el fondo, compañeros, lo que nosotros tenemos que hacer como docentes es hacer tomar conciencia a nuestros estudiantes en qué país vivimos” (Docente 2).



Ilustración 12. Los maestros viendo un videoclip

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

1.4 Importancia de la memoria histórica en la escuela

La memoria histórica nace de la necesidad de escuchar la voz de las víctimas debido a la vulneración de sus derechos humanos. Sólo después del holocausto judío se empieza a hablar de memoria histórica. La memoria histórica en Colombia es un asunto muy reciente debido a que sólo en el 2016 se reconoció que había existido conflicto armado y que, por lo tanto, era necesario escuchar a las víctimas.

Por consiguiente, es necesario que la memoria histórica sea una materia de discusión importante que ingrese al plan de estudios de cualquier institución educativa del país. En el conversatorio realizado con los maestros se planteó la propuesta de la escuela como actor fundamental para construir un pensamiento crítico y a su vez ser el agente socializador más impactante para los jóvenes. Cabe resaltar que cada maestro, de acuerdo con su experiencia, expone la forma como se debe impactar e iniciar el cambio en el aula. Por ejemplo, una maestra habla acerca de la importancia de la lectura; otra de la enseñanza de historia, de la enseñanza de valores, de la importancia

de la lucha por ideales. Como señala la docente 2, “independientemente de la materia que nosotros orientemos, estamos aquí para enseñar a nuestros niños a pensar a través de la lectura. No hay ningún otro camino para acabar con las atrocidades”. La lectura es, entonces, el medio para llegar a ser críticos y para conocer más de la realidad de tal forma que se supere la ignorancia. La escuela no sólo debe llenar de contenidos al estudiante, sino que también enseñar a mirar la realidad de forma diferente.

El significado de memoria histórica para los docentes de la Institución no es claro porque se asocia con la enseñanza de historia. Ellos consideran que se debe enseñar el descubrimiento, conquista y colonia como lo más importante de la historia que le ha ocurrido al país. Por esta razón, el proyecto que se investiga es necesario y pertinente para esta Institución porque su objetivo es aportarles a los maestros propuestas pedagógicas como herramientas que puedan impactar a todos los estudiantes con la enseñanza de memoria histórica. He aquí algunas consideraciones de los maestros:

“Me apasiono muchísimo por estos temas [los históricos] y empiezo a decirles a los niños que aquí no hubo descubrimiento, ni colonia, ni hubo nada, todo eso es mentira y les hago mucha conciencia, trabajo mucho con artículos... alguno de los niños me dijo que yo tenía pensamiento guerrillero porque yo pienso que nuestro papel aquí es que los niños tomen conciencia” (Docente 2).

“En la escuela, cuando yo estudiaba, veía historia de mi país, historia universal. Ahora yo no sé, no conozco, de pronto esté juzgando mal, pero por lo menos yo lo digo por mi hija: yo nunca veo que vean historia. Y yo pienso que esas cosas, por más dolorosas que sean, no se pueden dejar pasar porque cuando a uno le duele, se siente afectado y actúa. Pero si yo ni siquiera me entero de la situación, pues no me duele. Pienso que nosotros como docentes tenemos la gran responsabilidad de no dejar perder ese sentimiento, por más duro que sea, por más de que a nadie le guste, o se sienta incómodo. Esas incomodidades hacen que luchemos para que eso no se repite y siento que en este país esto no se hace” (Docente 1).

“Yo, por ejemplo, en el área de español enseñé historia porque nosotros tenemos que ver la literatura desde los indígenas hasta la literatura contemporánea. Entonces empiezo a enseñar lo que es descubrimiento, conquista, colonia, independencia. Me apasiono muchísimo por estos temas y empiezo a decirles a los niños que aquí no hubo ni descubrimiento, ni hubo colonia, ni hubo conquista, ni hubo nada. Todo eso es mentira y les hago mucha conciencia” (Docente 2).

Otros docentes no pueden enseñar la memoria histórica debido a que su mentalidad se encuentra sesgada hacia un partido político, una religión (creencia) o por miedo.

“Vemos maestros que, de alguna manera, pertenecen a partidos o a religiones. He sido muy duro con las religiones o cuantos me han oído hablar las he fustigado. No significa que no se crea en un Dios, en una fuerza superior, sino es la manera como lo hacen ver y es la manera como le quieren hacer creer a la gente, de quién es el mejor y quién descubrió la verdad y a quién se le reveló la verdad, es decir, el problema que tenemos nosotros es de injusticia ancestral y la guerra no es otra cosa que el síntoma de un mal que nos está carcomiendo a todos. Yo creo que es muy poco lo que podemos hacer porque realmente los profesores que han querido cambiar la realidad desde el aula han muerto, es decir, el miedo es secular en este país. Cuando nos dicen qué hacer para cuidar al otro, ahí donde está el riesgo y es ahí donde yo interpongo y antepongo cosas como estamos maniatados y nos cuesta mucho trabajo ponernos de acuerdo. Para llegar a algo de clase como maestro cada uno hace su aporte aquí, pero si no hay un acuerdo de lo que tenemos que hacer, no hay nada” (Docente 12).

La memoria histórica en la escuela es un asunto que no se ha trabajado en el aula; ni siquiera hay herramientas que señalen el camino de cómo enseñarla. Una maestra afirma:

“Yo he viajado a Argentina por el doctorado que curso. Allá me sorprendí mucho de ver cómo ellos han manejado la historia del conflicto que vivieron, que fue un conflicto muy cruel, terrible. Hubo también muchas muertes, muchas cosas supremamente espantosas. A las mujeres las separaron de sus hijos, pero allá todo el mundo lo sabe; desde el niño más pequeñito que asiste al jardín sabe qué pasó en su país, sabe quién fue Videla, cuál fue la situación. Porque pienso que en las escuelas lo enseñan, tienen una recuperación de la memoria histórica supremamente fuerte y aunque ellos no vivieron eso porque son unos niños, lo saben y lo sienten. Los estudiantes allá lo saben y lo sienten y les duele; entre ellos dicen que nunca se va a volver a repetir eso porque la gente no lo va a permitir, la gente no va a permitir que se repita porque sigue como vivo. Las madres de la Plaza de Mayo, un respeto por esas señoras” (Docente 1).

Argentina se ha concentrado en los trabajos de la memoria reciente. Su pasado recuperado tiene la particularidad de que visibiliza una “sociedad víctima” de dos grandes demonios: los militares y la guerrilla. A diferencia de Colombia, que ha pretendido historizar el pasado y promocionar la restauración nacional de la democracia, con una pluralidad de violencias e impactos diferenciales tanto local como regionalmente, con causas estructurales (sociales, políticas, económicas y culturales) no debidamente resueltas para ciertos sectores sociales y políticos, con múltiples actores en guerra, incluyendo al Estado. Esto ha conllevado a que la indiferencia y la amnesia sean el común denominador que caracteriza a la sociedad colombiana, y quien le ha tocado profundamente su sensibilidad como ser humano ha sido capaz de construir un pensamiento diferente.

Por último, una maestra afirma:

“La única forma de enseñarle al niño es que tenemos que luchar. A los que están acá les toca hacer lo mismo que hicieron los de Francia con los chalecos amarillos. Definitivamente acá tenemos que sentarnos a luchar por los deberes y los derechos que ellos tienen. Lo más importante es que el niño aprenda a tener un pensamiento crítico y a pelear por todo lo que tiene que luchar” (Docente 8).

Es evidente en las intervenciones de los maestros la poca información y herramientas que tienen para la enseñanza de la memoria histórica. Por tal razón esta Institución amerita el proyecto que se está realizando acerca de memoria histórica porque se evidencia la necesidad de esclarecer su significado, su propósito y sus herramientas para un exitoso aprendizaje.

1.5 Aportes para el cuidado de sí y del otro a partir de la enseñanza del conflicto armado en Colombia



Ilustración 13. Los maestros participando del conversatorio.

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

El cuidado es visto como un proceso del diario vivir inherente al ser humano; significa preocupación, interés y compromiso; connota el ayudar a crecer en un contexto determinado y requiere que se ponga atención a los individuos con necesidades e intereses. El cuidado se vincula especialmente con el elemento relacional, se constituye a partir de una serie de atributos y actitudes tanto del que cuida como del que es cuidado y ofrece diversas formas de crecimiento, con una tendencia a la reciprocidad, la mutualidad y la receptividad. La ayuda aparece como una constante, con un importante papel de participación de cada uno de los sujetos integrantes mediante un proceso de diálogo.

El diálogo es la forma más común de conocer las necesidades del otro y a través de él se descubre al otro en sus fortalezas y debilidades:

“Se debe recoger la experiencia del otro, permitir que nos enseñe cómo perdonar, cómo hacer para curarse. Los niños quieren vengarse en el salón de clase. Entonces es bueno escuchar a las personas que dicen ‘no siento rencor’, escuchar al otro, verlo ahí decir que lo perdona... Yo voy a mi pueblo y veo

al que mató a mi familia. A mí se me revuelca todo, no quiero ni verlo” (Docente 4).

El diálogo trae consigo sus beneficios, “escuchar al otro hace que la carga sea más liviana” (Docente 13). Otros elementos para el cuidado de sí y de los otros que proponen los maestros son el perdón y la enseñanza de los valores:

“Todos los días rezamos: ‘Padre nuestro, perdónanos, así como nosotros perdonamos’ y resulta que eso no se hace, o sea que hay muchas cosas que con nuestro comportamiento no le ponemos sentido. Entonces tenemos que darnos la pela y mirarnos cómo mejoramos desde el alma del ser y que seamos coherentes con lo que nosotros pensamos, con lo que nosotros sentimos, decimos y actuamos, porque a veces no somos coherentes y hay que llevar esto a la coherencia para lograr los cambios. Decimos cosas muy bonitas, pero hacemos cosas muy feas” (Docente 6).

En consecuencia, el cuidado de sí no puede estar sólo encauzado al cuidado necesario del cuerpo, que procura una protección contra las enfermedades, sino también al cuidado del alma. Para que se dé dicho cuidado, el hombre debe ubicarse en el lugar que debe ocupar en el mundo. Como bien señala la docente 1:

“Lo que nos tiene fregados a todos es la creencia del súper yo, del súper hombre, del hombre que domina la naturaleza, que el hombre súper inteligente y súper capaz así dueño de todo esto. Nos falta mucha humildad para reconocer que necesitamos del otro, que no podemos dominar todo, porque el hombre se cree el ombligo del mundo, se cree el dueño de todo y se cree capaz de tomar la vida del otro... ¿Y cómo lo vamos a quitar (este pensamiento)? Yo pienso que es un trabajo desde la escuela. Hay muchísimo por hacer y eso no se va a cambiar de un momento a otro. Si yo aprendo a cuidar, aprendo a valorar el lugar de cada uno en el mundo”.

Los maestros han hecho sentir su voz. Hay cierta incomodidad que impide estar tranquilos y que interpela. Se sabe que los actos violentos, el dolor, el sufrimiento no tienen la última palabra. Ahora todo se presenta como un desafío: ¿Cómo superar toda esta amalgama de vicisitudes, de zozobras e incertidumbres? ¿Cómo superar la violencia? ¿Cómo enseñar en la escuela estos hechos atroces para que no vuelvan a

suceder? Desde esta investigación se podrá tener al menos una pequeña respuesta a estos interrogantes. Es necesario implementar la memoria histórica y el cuidado de sí y del otro con mucho tino y entusiasmo para que se puedan colmar expectativas, y los desafíos que ahora se nos plantean encuentren eco en nuestras vidas.

2. Taller No. 2 Trabajo en grupos focales: Un viaje contra el olvido

Se entiende por técnica de grupo focal la práctica de producción de discursos colectivos que consiste en reunir a un grupo de personas para que hablen sobre un tema en particular, orientados por un coordinador.

Esta técnica fue construida en la Institución teniendo en cuenta la organización por áreas. Cada grupo estaba constituido por 3 o 5 docentes. Su propósito consistía en discutir el sentido y significado que tenía cada uno de los casos evidenciados de vulneración a los derechos humanos en sus vidas y la escuela.

La memoria histórica está ligada a situaciones relacionadas con la vulnerabilidad de derechos humanos, entre ellos tenemos: holocausto judío, apartheid, dictadura de Argentina y conflicto armado en Colombia. La travesía por la memoria histórica se inició con las experiencias de algunos países en los que se han realizado procesos de enseñanza de memoria histórica en la escuela. Países como Alemania, Sudáfrica y Argentina, tendrán el protagonismo en este taller dirigido a los maestros.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las prácticas de cuidado de sí y del otro en narrativas de maestros en la enseñanza de la memoria histórica en instituciones educativas?, se diseñó un guion de preguntas acerca de las prácticas del cuidado que se pueden develar en cada una de las situaciones que se ilustraron de Argentina, Alemania y Sudáfrica, y cómo éstas pueden interpelar sus prácticas pedagógicas.

El taller con maestros de secundaria de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana tiene como fin sensibilizarlos ante el tema de memoria histórica, a partir de la presentación de iniciativas de paz de países como Sudáfrica, Alemania y Argentina. Es importante que la memoria histórica interpele su vida y experiencias

vividas, ya que esto será la garantía de su transmisión en los procesos de enseñanza. Si el docente no encuentra una relación con el tema, difícilmente va a encontrarle un sentido al taller que se está realizando.

El taller está dividido en tres momentos. El primero es una dinámica de sensibilización para romper el hielo; el segundo, es la organización de grupos focales para discutir el guion de preguntas asignadas a partir de una experiencia de paz de Argentina o Alemania; el tercero, es la socialización de la discusión de los grupos focales. El taller tiene el siguiente objetivo:

- Comprender en narrativas de maestros los significados pedagógicos de la enseñanza de la memoria histórica para fortalecer prácticas de cuidado de sí y del otro que aporten en la educación para la paz, a partir del conocimiento de experiencias de paz de países como Alemania, Sudáfrica y Argentina.

El taller tiene por nombre *Un viaje contra el olvido*. Es un recorrido por tres países cuyas iniciativas de paz se han convertido en ejemplo para que algunos países como Colombia reinicien sus prácticas de transmisión del pasado reciente. Esta metáfora permite afirmar que no hay un viaje sin viajeros. El punto de partida es la experiencia singular de cada maestro que permite la construcción participativa para reconocer el tema de memoria histórica como un asunto que contribuye a consolidar prácticas del cuidado dentro de la escuela. Por tanto, se crea este instrumento con el fin de contribuir a que los maestros le den el verdadero significado a la memoria histórica buscando y creando estrategias pedagógicas que consoliden este cometido.

En cada grupo focal se logró entablar una discusión acerca de las experiencias que han tenido algunos países con respecto al tema de memoria histórica. Cada maestro expresó su punto de vista y su crítica con base en las prácticas pedagógicas que vivencia en el aula de clase. En la socialización de cada grupo de trabajo se descubrieron cuatro ejes temáticos acordes a cada intervención de los maestros.

- ✓ Prejuicios que se han incrustado como una práctica de discriminación en la escuela.

- ✓ Emociones y apreciaciones de los maestros a partir de la lectura de narrativas, dilemas y fotografías con respecto a las prácticas del cuidado dentro de la escuela.
- ✓ Prácticas del cuidado que subyacen al transmitir en los estudiantes las narrativas del holocausto y dictadura.
- ✓ Contribución de conocer las narrativas, dilemas y fotografías en la escuela para el Nunca Más.



Ilustración 14. Los investigadores explicando la dinámica del taller No.2
Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

2.1 Prejuicios que se han incrustado como una práctica de discriminación en la escuela

La introducción del taller es una dinámica para romper el hielo entre los maestros frente al tema. En el primer momento, cuando se les coloca el rótulo en sus frentes, hay risas nerviosas y deseosas de saber lo que dice el rótulo. Los rostros de sus compañeros, al leer el rótulo, le permite a cada participante tener una idea de lo que dice su letrado, pero se sienten confusos y con mucha incertidumbre. Las preguntas de uno de los investigadores comienzan a orientar sus inquietudes, pero las risas de los otros los desconciertan aún más.

Los rótulos tienen escritas algunas características, profesiones y prácticas de personas en la sociedad, como: abogado, sacerdote, homosexual, negro, trabajadora sexual y otros. Las preguntas les ayudan a comprender que cada persona comienza a ser selectivo al escoger alguno de los personajes con los que desearía hacer algo o a quien acusaría de algún inconveniente dentro de sus actividades normales.

Cuando se termina la primera parte y se les permite leer el rótulo que llevan en su frente, las risas desencadenan en comentarios de distintas categorías: “Yo sí sabía que usted tenía un secreto guardado” (Docente 5); “nada fuera de la realidad” (Docente 18). Y al retomar los elementos del instrumento se comienza a descubrir cómo los prejuicios y las prácticas discriminatorias en los maestros se han normalizado en el aula de clase.

“Cuando mi hijo estaba pequeño, en el colegio le mandaron a hacer el típico dibujo de la familia y cuando fue a colorear, me preguntó: ‘¿mami, y de qué color se colorea la cara?’ y yo le dije: ‘color piel’. ‘¿Y mi papá? es que mi papá no tiene piel, es que mi papá no es de ese color; mi papá es moreno’ (Docente 1).

En este tipo de vivencia se percibe la naturalidad con que se han construido experiencias de discriminación, y la escuela no es la excepción, pues en ella se consolida este tipo de prácticas como parte de la socialización. Como bien señala la docente 8, “los niños vienen a las instituciones educativas también a aprender a deformarse en lo que se llama el currículo oculto, que es todo eso que se da en la hora del descanso o cuando el profesor no está”.

No obstante, entre las relaciones de maestros y estudiantes se pueden asociar actitudes que propician el desprecio, como lo señala la docente 2:

“¿Verdad que en su salón hay una lesbiana, hay un homosexual?’ y uno siente un rechazo por parte del compañero hacia la condición del niño. Si en los mismos maestros existe este tipo de prejuicios hacia el otro, ¿cómo se podrá enseñar lo contrario? Si nosotros no podemos aceptar, por ejemplo, la homosexualidad y hacer que nuestros estudiantes la acepten y respeten, ¿quién va a guiar a esos niños?”.

De qué manera se transmite un mensaje de reconocimiento al otro, de darle un lugar al otro o simplemente contribuir a un buen vivir con el otro. Aunque el primer estado de reconocimiento que tiene un estudiante es con el espejo de su familia, es allí donde las relaciones de afecto y amor deben ser consistentes y fuertes. Es en este círculo donde el educando obtiene las bases para el reconocimiento de él y de los demás:

“el primer círculo social del niño es la familia. Muchos patrones de comportamiento los traen de casa. Nosotros como maestros tratamos de mirar lo que está mal para tratar de corregir, y siempre estamos como en contraposición porque aquí se enseña algo y en casa se enseña otra cosa; el chico va adquiriendo su propia personalidad. Es un rol difícil, pero es el papel que nosotros tenemos acá. En la casa vive violencia y es en la casa donde se forma como persona. Entonces qué va a transmitir dentro del aula un estudiante” (Docente 14).

Los docentes advierten el gran peligro en la trasmisión de estos valores en el hogar porque la solidaridad, el reconocimiento y la compasión poco se cultivan dentro de este pequeño círculo. Los docentes señalan: “Hace poco una mamá me dijo que en la Biblia dice que el homosexualismo es algo antinatural, que eso es pecado y al esposo no le puede entrar que su hijo sea homosexual, que ella qué hace” (Docente 2). “Ser homosexual es una enfermedad, eso es castigo de Dios” (Docente 11). Si en un grupo pequeño, como la familia, se arraigan prácticas de discriminación la escuela es su fiel reflejo.

A los maestros les cuesta comprender el término de pluralidad en un aula de clase. Por ejemplo, se da una explicación de cierto tema y se evalúa de manera igual a todos. El docente pretende que todos entiendan y puedan desarrollar de la misma manera un examen escrito cuando “cada estudiante vive en una realidad distinta” (Docente 5). “Nosotros, con nuestras actitudes, propiciamos los prejuicios. A veces a unos niños hay que tenerles más paciencia... es entender, compañeros, que hay niños que son discapacitados. A los niños discapacitados se les debe evaluar diferente que a los otros” (Docente 2). La evaluación es la práctica más clara de la discriminación hacia el educando, debido al poco interés que tiene el docente de “evaluarlos de acuerdo a la

discapacidad que tengan y tenerles algún tipo de consideración. Es eso, porque en el trato debe ser el mismo” (Docente 2). Por tanto, los estudiantes hacen visible este tipo de prácticas cuando entre ellos mismos tienen que hablar de su compañero:

“A los niños, cuando se les da la oportunidad de autoevaluarse, son mucho más crueles que uno. Son demasiado crueles para calificar. Si uno dice ‘a fulano cuánto le colocamos’ unos dicen: ‘profesora, uno por esto y esto’. Ellos discriminan demasiado. Con respecto a eso nosotros qué hacemos frente a esas cosas. Porque ellos quisieran que no fuera sólo la calificación, ellos quisieran que se castigará, que se expulsará de la institución; bueno, cantidad de cosas. Entonces ellos son muy severos en ese sentido. Las iglesias también tienen mucho que ver con las prácticas de discriminación que se dan en la convivencia. Por ejemplo, los niños que son de diferente religión, no se pueden juntar con la niña que tiene el pelo pintado, o las uñas pintadas o la niña que tiene novio, y así por el estilo. Entonces, de verdad que tenemos unos patrones como la iglesia, la familia, la sociedad y el gobierno que refuerzan diariamente lo que aquí se vive” (Docente 4).

“Por consiguiente la pregunta que se entona a partir de estos aportes es: ¿cómo hacer para que entre nosotros la discriminación no sea un elemento fuerte, sino que sea más incluyente?” (Docente 17).

El conflicto armado en Colombia ha hecho que el tejido social se vaya diluyendo cada vez más hasta llegar al punto de que en la escuela no se vivencien prácticas de confianza y reconocimiento del otro, sino que se hayan impuesto emociones arraigadas de odio y desconfianza hacia el prójimo. Por tal razón, la labor propia que tiene la educación y los maestros en un aula de clase se torna casi imposible:

“Compañeros: nosotros estamos llamados a impactar el corazón de nuestros estudiantes, de llevarlos a hacer mejores personas, no a llenarlos de un sinnúmero de conceptos que con el pasar del tiempo no se acordarán” (Docente 18).

La escuela sólo se vuelve importante y punta de lanza en una sociedad cuando hace de cada educando una mejor persona.



Ilustración 15. Los maestros en grupos focales.

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

2.2 Emociones y apreciaciones de los maestros a partir de la lectura de narrativas, dilemas y fotografías con respecto a las prácticas del cuidado dentro de la escuela

El debate se convierte en la piedra angular de los grupos focales. En cada una de las iniciativas de paz que se les suministró a los docentes, escudriñan dentro de sus conceptos previos y experiencias de vida: la posible solución a un dilema moral o ético: “Yo hubiera hecho lo mismo, por amor a mis padres de crianza” (Docente 3); “yo pienso que no hubiera esperado tanto para haber hablado” (Docente 8). Semejanzas a experiencias de vida: “Al leer el poema, sentí angustia de imaginarme a mi hija a la edad de 3 años” (Docente 10). Interpretación de una fotografía: “han pasado tantos años y aún estas imágenes resucitan un sentimiento de rabia, odio e impotencia ante tanta crueldad” (Docente 15). Y propuestas en la lectura de un manuscrito: “se deben proponer casos específicos y llevarlos al aula de clase” (Docente 15).

Todos los seres humanos están llamados a pensar libremente, y la escuela debe afianzar la posición crítica de cada educando, llevando la realidad al aula, que se logre interpelar todo lo que se enseña con el diario vivir: “Las lecturas ayudan mucho, donde se narren diferentes realidades de niños que toquen su sensibilidad y empiecen a hacer el análisis correspondiente; es la forma de llevar las clases más a la realidad que ellos

están viviendo” (Docente 4). La lectura desarrolla en el estudiante la capacidad de interpretar realidades y procesos de pensamiento, que a través del debate pueden suscitar propuestas de transformación de su realidad.

Los maestros pueden llegar a impactar de una manera trascendental el corazón de un estudiante. Su labor no se centra en impartir conocimientos, sino en las prácticas diarias que permiten construir un puente hacia la esencia del ser de cada educando. Cuando un docente consigue esto con un estudiante, puede decir con seguridad que logró afectar, no una persona sino una generación completa que viene detrás de él:

“Yo les enseño a los niños el valor de la aceptación del otro, sin discriminar, con la película el *Patito feo*. Luego hicimos el análisis, y les dije a los compañeros: ‘qué tal si cada uno fuera discriminado como el patito feo. ¿Cómo se sentiría cada uno de ustedes?’ Se creó así un ambiente que transmite en el aula el mensaje del respeto a la diferencia. Entonces los niños se pidieron perdón y se comprometieron a no discriminar más. Esa sería una propuesta: ver esta película. Y esos son ambientes que se generan para que ellos vean casos específicos que los toquen; ellos después agradecen” (Docente 15).

La memoria histórica nos permite reflexionar acerca de quiénes hemos sido, quiénes somos y quiénes deseamos y podemos ser y de qué modo podemos construir el buen vivir juntos. Esta es la razón que avivan las prácticas pedagógicas del cuidado en un asunto fundamental de la transmisión del pasado reciente en la escuela. Los maestros no visualizan este fin en la escuela:

“El conocer la historia de Argentina no contribuye al cuidado de sí y del otro porque esta historia se repetirá cuantas veces sea posible porque hay una estructura natural en la gente que hace que sea proclive a ello, que se repita siempre. Por mucho que intentemos cambiar el rumbo, siempre vamos hacia el mismo lugar. El ser humano, mientras necesite del otro, siempre habrá esclavos. ¿Cuándo será libre el ser humano? Cuando deje de necesitar al otro” (Docente 13).

Por tanto, en la escuela no se ha podido conectar la enseñanza del pasado reciente con el presente como una oportunidad para la transformación del futuro en los

educandos. Hay una confusión entre la enseñanza de la historia y la transmisión de la memoria histórica en los maestros que no deja ver con nitidez los beneficios futuros que se pueden dar en la vida de los estudiantes.



Ilustración 16. Maestras en el grupo focal.

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

2.3 Prácticas del cuidado que subyacen al transmitir en los estudiantes las narrativas del holocausto y la dictadura

En los maestros se visualizan las prácticas del cuidado como un “proceso de enseñanza-aprendizaje” (Docente 2), como algo que se enseña a través de la clase magistral. Otros docentes la asocian con la enseñanza de valores como la autoestima: “enseñarles a quererse solamente; aquel que puede quererse y sentir su propio valor, es capaz de valorar al otro y valorar lo del otro” (Docente 2). El respeto: “cuando yo empiezo a hacer que el niño se quiera y se respete y el niño lo logra, ese niño es capaz de respetar al otro” (Docente 2). Aseo personal: “hay muchachos que uno ve que no se peinan, que están mal vestidos, que no se arreglan; entonces cómo preguntarles qué es lo que pasa y cómo inculcarles esa parte” (Docente 4). Prudencia: “el ser prudente. Hay gente que por hablar mucho la matan, fomentar el valor de la prudencia” (Docente 6), Consensos: “llegar a consensos y disensos” (Docente 16).

En cada una de las maestras participaciones se dejan entrever afirmaciones no asociadas a la memoria histórica. Aunque tienen claro en sus aportes el conocimiento del conflicto armado, no logran conectarlo con sus prácticas diarias en el aula. Están concentrados en impartir información, en cumplir lo que dice el plan de estudios en el PEI y se deja al descubierto el poco tiempo que invierten en actualizar el pasado en el presente: “mientras se lee el poema, se llena de tristeza. Yo puedo sentir un dolor profundo, pero después se olvida y sigo como si nada hubiera pasado. Pero la vida continúa bajo las mismas condiciones en que vienen” (Docente 12).

Los docentes afirman la importancia de conocer a cada estudiante como una persona activa en la composición de toda una sociedad: “Nosotros también sabemos que en un solo salón tenemos cantidad de mundos diferentes, que nosotros muchas veces nos entregamos a ellos, a los niños, porque ese es nuestro rol” (Docente 14). No obstante, en muchas ocasiones el sentimiento de impotencia hace que el maestro se vuelva indiferente y en el aula de clase se olvide de construir ese puente hacia el corazón del estudiante: “en el fondo seguimos indiferentes ante tanto dolor y tanta tragedia en este mundo. Qué podemos hacer; cosas mínimas, pienso yo. Mínimas, pero a la vez grandes: enseñarles valores a los niños” (Docente 2).



Ilustración 17. Los maestros participando del taller

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M.(2019). IE MCA. Neiva, Huífa.

2.4 Contribución de conocer las narrativas, dilemas y fotografías en la escuela para el *Nunca Más*

Hoy en Colombia la memoria histórica, que es un derecho de las víctimas y de la sociedad, contribuye a la verdad y a las garantías de no repetición. Se tienen que incluir en la escuela artefactos de memoria que permitan la participación activa, vinculando experiencias de vida de los educandos y educadores, de tal forma que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades para el buen vivir y para sembrar semillas de esperanza, para cimentar nuevas maneras de relacionarnos y de construir el país que se quiere. No obstante, en las intervenciones de los maestros se vislumbran prácticas que impiden el fortalecimiento del *nunca más* en la escuela como, por ejemplo, el fanatismo: “Acá en Colombia hay muchos fanáticos. El fanatismo es muy peligroso. Ser fanático es no escuchar a nadie; eso es muy malo, es llegar al otro lado y no entender. Eso es perdido decirle a la persona algo, ser fanático a lo que sea” (Docente 11). El fanatismo de cualquier índole se ha convertido en la práctica que impide ver la realidad tal como es, y en los estudiantes impide la reflexión profunda y crítica. Sólo se obedece a los criterios mezquinos y sesgados del fanatismo.

Sin embargo, en algunas intervenciones de maestros se afirma que las películas, los museos y las fotografías, se convierten en una herramienta pedagógica para interpelar en los estudiantes el *nunca más*: “los museos, las películas, imágenes, análisis de casos. Mostrarles las evidencias que han quedado de los hechos atroces, puede contribuir a que esta realidad no se repita” (Docente 16). No obstante, lo importante de estos artefactos de la memoria es actualizar este pasado en el presente para proyectar un futuro de transformación a las nuevas generaciones.

En el grupo focal que correspondió a Argentina, el debate de los maestros se concentró en torno al tema de adopción de niños: “Desde antes de la dictadura, sobre todo gente adinerada, se apropiaba de los pobres; ni siquiera con dictadura. Antes de la dictadura la venta y comercio de bebés era algo normal” (Docente 8). “Se llevaban a los bebés para quebrantar el vínculo más fuerte de la familia. Por eso se roban a los niños. A la gente generalmente la torturan, ¡pero llevarse a los bebés!” (Docente 1). Por tal razón, poco interpretaron la contribución de la escuela al *nunca más* a partir de las experiencias durante la dictadura de este país.

En el caso de Alemania, los docentes afirman que esto puede volver a ocurrir: “Una tragedia de esta magnitud vuelve a ocurrir. De pronto no sólo de un totazo, sino de a poquito. Parcialmente se van destruyendo. Por ejemplo, en este momento es la muerte de tantos líderes sociales” (Docente 2). Los docentes narran con mucha inteligencia todo su conocimiento del conflicto, pero no se deduce cómo la escuela puede contribuir al *nunca más*: “la cantidad de masacres en número no es igual al holocausto, pero la atrocidad que se ha vivido en Colombia es casi similar” (Docente 6).

Por tanto, se deduce que los docentes no conocen herramientas pedagógicas para la transmisión de la no repetición dentro de sus aulas de clase. Adicional a esto, los docentes no hacen diferencia alguna con los hechos atroces en el marco de la memoria histórica con los hechos de violencia internos de los territorios “se le suma la violencia intrafamiliar, las peleas por género, raza, credo, política, peleas entre hinchas” (Docente 8), no asocian la memoria histórica con las voces de las víctimas en marco del Nunca más y los diferentes actores del conflicto armado “la guerrilla, paramilitares, violencia intrafamiliar, los ladrones, los sicarios por la ideología de género son actores que han participado en la guerra” (Docente 8).

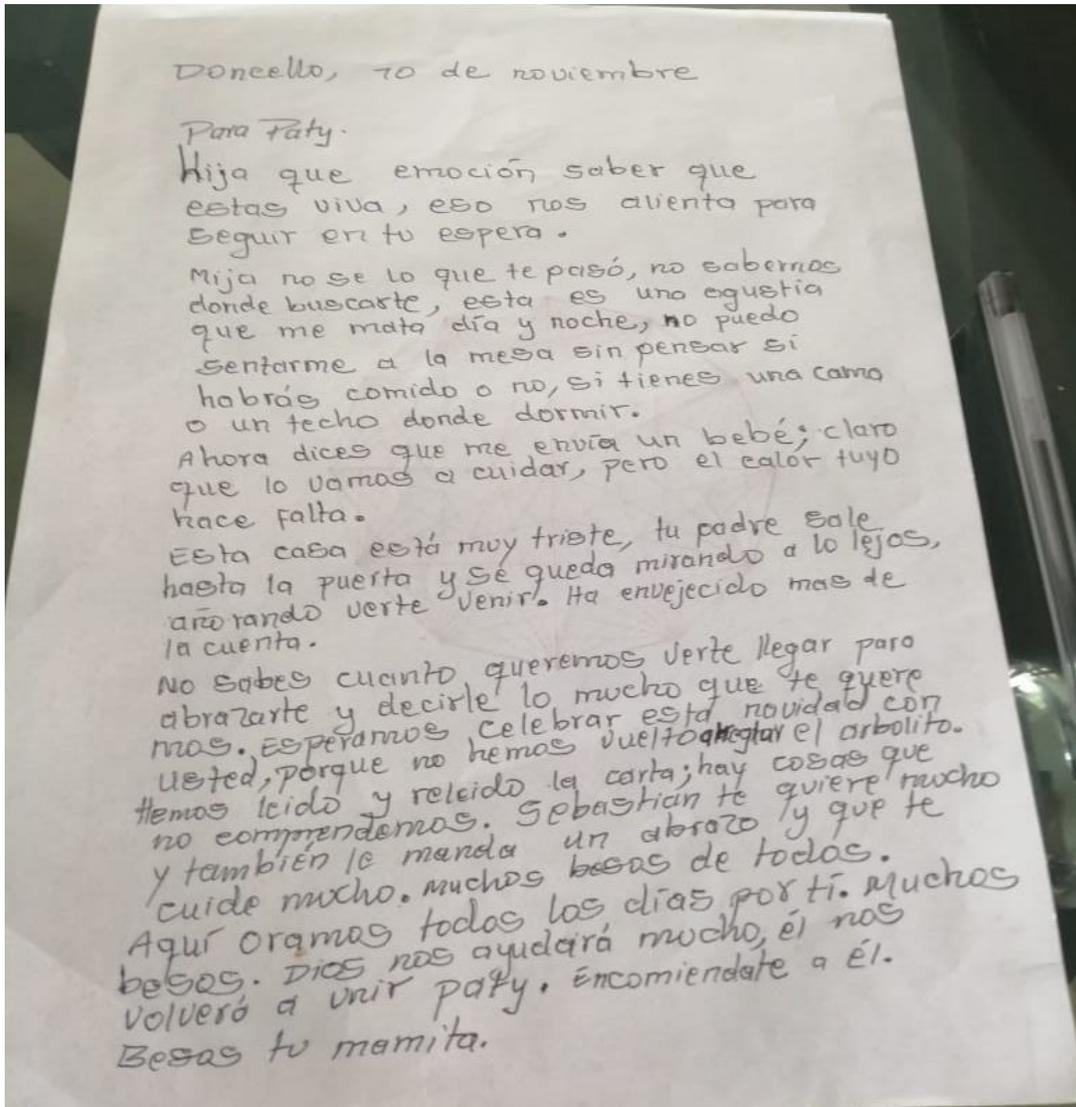


Ilustración 18. Maestros desarrollando actividades del taller.

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

Reparación Simbólica

La docente 2 respondió la carta que la mujer envió a su hijo recién nacido: “A mí me pasó algo similar con el hijo de una prima. Ella se desapareció y cierto día llamó a una de las hermanas para que recogiera a su hijo recién nacido. Pero ni ella ni el bebé llegaron. Al parecer los mataron” (Docente 2).



3. Taller 3. Artefacto de memoria: Y aun así me levantaré

El tercer taller se desarrolló con los 19 maestros de secundaria, el cual tuvo por objetivo vivenciar el sentido de la memoria histórica en las prácticas pedagógicas como asunto de la ética del cuidado, a partir de la exposición fotográfica de algunas de las 550 fotografías de Jesús Abad Colorado. El taller se tituló *Y aun así me levantaré*. Este título hace referencia a la intencionalidad de los investigadores de transmitir el mensaje de los teóricos que alumbraron el camino de la investigación a las nuevas generaciones. El taller está estructurado en tres momentos: Sensibilización (Galería de Exposición); “Cada colombiano tiene una historia que contar”, testimonio de vida de Camila; y La memoria nos abre camino. Cada aporte de los maestros se fundamenta en estos ejes temáticos:

- ✓ Enseñanza de la Desaparición Forzada.
- ✓ La creatividad como medio para disipar el sufrimiento.
- ✓ Propuestas de Reparaciones simbólicas en el aula.



Ilustración 19. Docentes de la I.E. María Cristina Arango Jornada Mañana.
Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

3.1 Memorias de la violencia: Desplazamiento y desaparición forzada en la escuela

Muchas de las fotografías que observaron los docentes, retrataban personas buscando a sus familiares, lo que llevó a un momento de reflexión y de recuerdos muy sentidos por parte de los docentes que vivieron el destierro y desaparición forzada de familiares en carne propia. Expresiones como: “A mi primo lo desaparecieron hace muchos años y no sabíamos a quién acudir. Nadie hacía nada cuando se desaparecía un familiar. Todo se hacía por debajo de cuerda (con lágrimas)” (Docente 4). “No sé si aquí en Colombia haya un protocolo o un proceso cuando hay un desaparecido, si es un familiar uno trata de buscarlo por todos lados y muchas veces aquí eso es en vano, es como si nos hubiéramos resignado ya a la desaparición de nuestro familiar” (Docente 1).

En Colombia la desaparición forzada se convirtió en un enredo burocrático donde las familias prestantes son las más escuchadas por parte del Estado, y las personas cuyo nombre nunca figura en los medios de comunicación, son ignoradas.

La pregunta que suscitan las fotografías de Jesús Abad Colorado al observar personas desplazadas y desaparecidas, sin un nombre que recuerden los medios masivos de comunicación, es: ¿En la escuela se enseña esto? Siendo Colombia uno de los países que mayor cantidad de desplazados tiene, la escuela ignora esta coyuntura social:

“Los diseños curriculares oficiales responden a intereses de clase, y la clase dirigente en Colombia enarbola un modelo capitalista salvaje de producción, modelo de por sí criminal, explotador y expropiador de tierra. La escuela, como aparato ideológico de Estado, reproduce los intereses de dicha clase dirigente. Por tal motivo, la memoria de las personas desaparecidas (desaparición patrocinada por el mismo Estado), no es de interés de las clases dirigentes. Más bien el interés es opacarla, olvidarla, enterrarla (Docente 12).

Siendo la escuela la responsable de hablar sobre la realidad, las asignaturas encargadas de esa responsabilidad social y política están circunscritas a las directrices ministeriales que encasillan la programación y sustraen de ellas todo aquello que pueda servir para inculcar el amor por el suelo nativo, el amor y el respeto por el otro y la

sensibilidad humana que permite, de alguna manera, vivir el dolor y el sufrimiento del otro. Esto dice la docente 2:

“A mí me parece que la guerra ya es una institución, y como sociedad hemos aceptado eso. Yo leí en *El Espectador* que diariamente se pierden en Colombia 200 niños para muchos fines. Y nosotros, como sociedad, no hacemos nada realmente. No nos digamos mentiras, uno lee: ‘a todos nos duele’, pero no nos duele de igual forma porque no lo hemos vivido. Es algo normal en nuestro país donde callamos, no hacemos nada. Al ver todas estas fotografías siento una impotencia muy grande, como si alguien se estuviera quemando y yo estuviera atado y no pudiera hacer nada. Este mundo está tan estructurado por el capitalismo salvaje, que estamos atados de manos (Docente 2).



Ilustración 20. Los maestros participando del tercer taller.

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

3.2 La creatividad como medio para disipar el sufrimiento

Si algo caracteriza al colombiano es su capacidad de reponerse ante el dolor. Quizás es por tanto dolor que se ha vivido desde nuestros antepasados o se ha anestesiado con la indiferencia. “Lo que se puede rescatar es la verraquera de las mujeres. Les mataron a los hijos, los nietos; les mataron a todo el mundo, y con dos hijos y desplazados, cómo sea, se sobreponen a esa situación tan dura” (Docente 4).

Muchas de las fotografías reflejan la valentía para sobreponerse ante situaciones durísimas de conflicto armado. Nuestro pasado hay que enseñarlo en la escuela, o si no todo este sufrimiento que retrata Jesús Abad Colorado habrá sido en vano:

“Este es nuestro pasado. Qué vamos a hacer para nuestro futuro. Nosotros, como maestros, debemos tratar de buscar un elemento para poder crear conciencia de que no nos puede volver a ocurrir. Y así como muestran las fotos creatividad para menguar el dolor, nosotros también debemos mostrarles esto de forma creativa, que los estudiantes comprendan nuestro pasado” (Docente 17).

Desde la escuela se debe motivar para que estos elementos que se observan en cada fotografía tomen vida en la experiencia del estudiante y permeen su realidad. La escuela es el espacio de socialización y reflexión, que debe intentar abordar el pasado desde una perspectiva crítica a través del currículo mediado por los docentes con capacidades metodológicas y didácticas; que permita establecer elementos de juicio a los estudiantes, de su realidad histórica, política y cultural.



Ilustración 21. Los maestros viendo la galería fotográfica

Fuente: Reyes Cuéllar, Z.L. y Vargas Nasayó, J. M. (2019). IE MCA. Neiva, Huila.

3.3 Propuestas de reparación simbólica en el aula

Cuando se dio inicio a la investigación se tomó como población de la propuesta a los diecinueve docentes de secundaria de la Institución con la intención de que ellos se convirtieran en multiplicadores y tomarán la decisión de proteger la memoria reciente mediante su enseñanza. “Así duela la historia hay que mantenerla vigente para por lo menos no intentar repetirlo. La memoria es el presente del pasado. Si nosotros queremos cambiar las cosas debemos que recordar para que podamos actuar” (Docente 12).

Hay que tener en cuenta que para la escuela, la historia y la memoria reciente se tienen que recorrer para hacer un diálogo equilibrado, es decir, vincular públicamente

lo reconocido con fechas emblemáticas, el recuerdo, la reivindicación de un pasado violento; construir a partir de los diferentes relatos una gran responsabilidad social, ética y política; reconocer que en el espacio escolar la memoria tiene que ver con la construcción del presente y futuro: “Tenemos que hacer un trabajo bien elaborado que haga parte del currículo, que nosotros tengamos una cátedra propia de la no violencia y sí a la tolerancia. Pero todo mundo tiene que meterse en el cuento” (Docente 12).

“Uno se pone a analizar todo lo que hay en la ley 115 y todo eso tan bonito, todos esos proyectos transversales que debemos hacer aquí, como que no le prestamos atención, son de papel, están allá porque cada uno está dedicado a su área, no está dedicado a transversalizar” (Docente 8).

Es deber de los maestros incorporar en sus prácticas pedagógicas sus narrativas en torno a lo que ha vivenciado del conflicto armado en Colombia. Sus experiencias de vida lograrán una conexión afectiva, de impacto, y deben sustentarse en el reconocimiento de la importancia de los actores del conflicto, víctimas y victimarios. En el marco de la elaboración del proyecto investigativo las docentes 4 y 16 tomaron la decisión de empezar a dialogar en sus horas de clase las experiencias de vida en torno al conflicto armado.

La docente 16 inició el proceso de laminar cada uno de las fotografías del taller 3, para mostrárselas a los estudiantes de toda la Institución Educativa. La docente 4 propuso leer en los grados séptimos el *Diario de Ana Frank* como una reflexión de las experiencias de vida en una niña que tiene la misma edad cronológica de ellos. Los resultados de esta experiencia cumplen con el propósito inmerso de este proyecto: que los docentes conlleven a la reparación simbólica desde el aula.



Ilustración 22. Socialización de las fotografías con el grado 703.

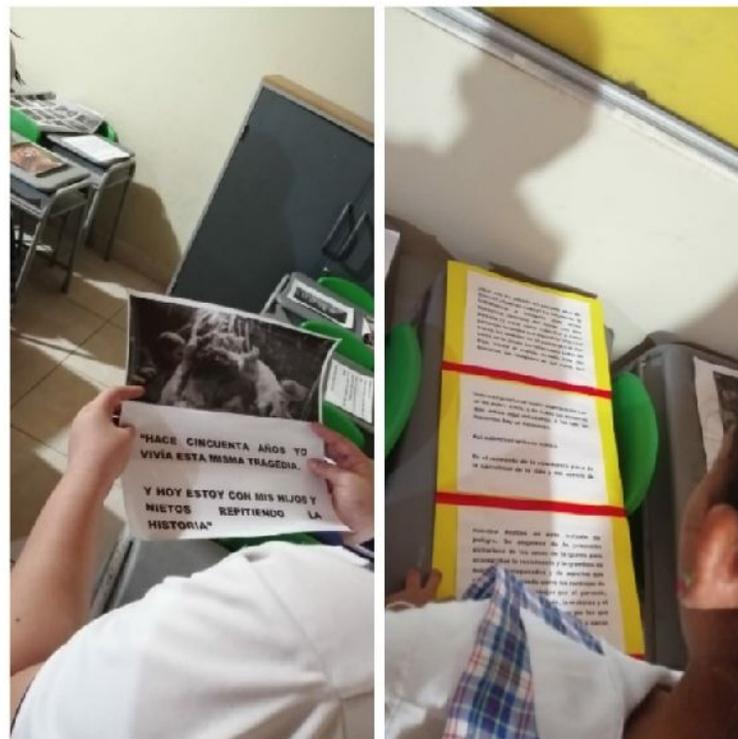


Ilustración 23. Visualización de las fotografías grado 702



Ilustración 24. Lectura del Diario Anna Frank con el grado 702

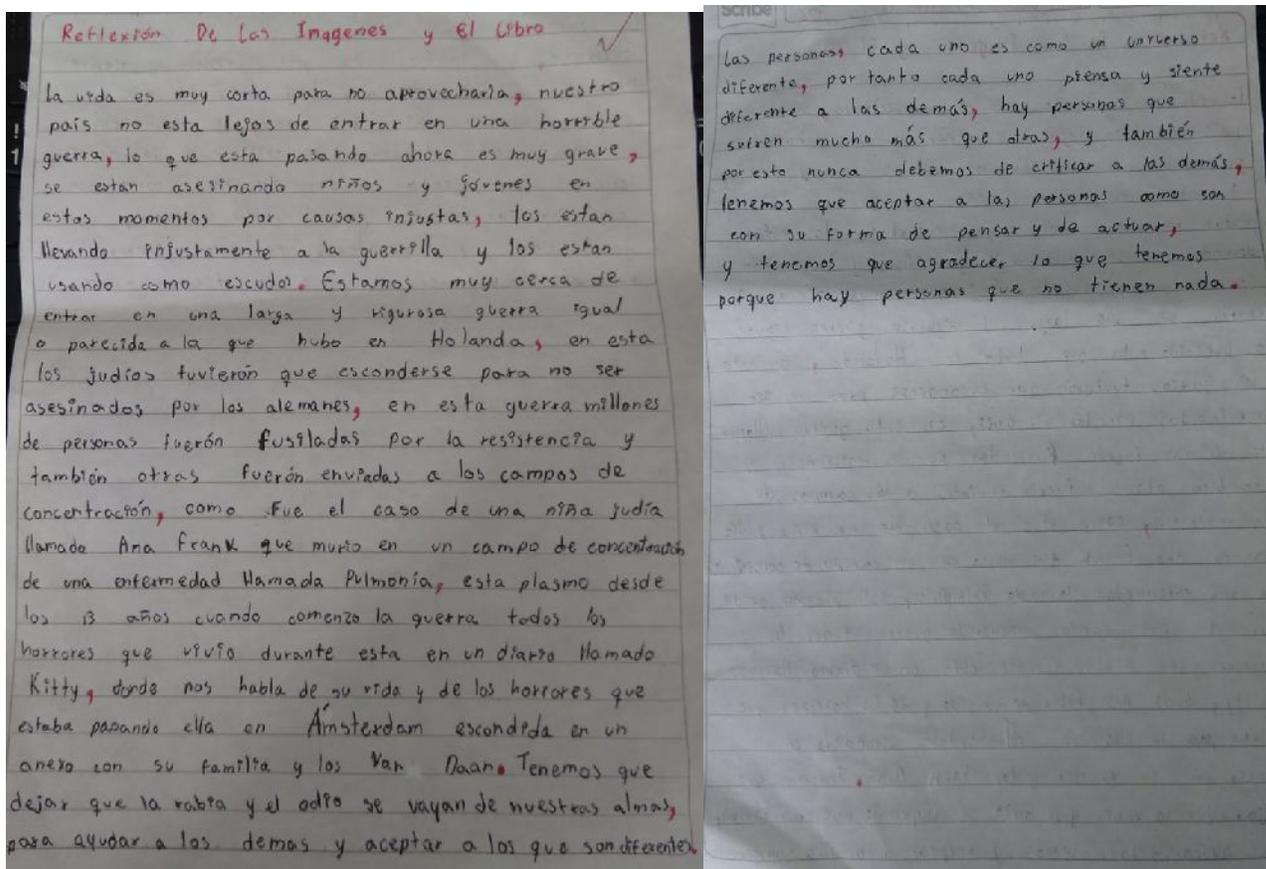


Ilustración 25. Reflexión del Diario de Anna Frank y las fotografías de Jesús Abad Colorado, Estudiante grado 702

La reflexión en perspectiva de memoria reciente facilita la conexión de la experiencia cotidiana, que involucra el mundo emocional y sociocultural de los niños, con el mundo de los otros, contemporáneos y del pasado reciente, de manera que la memoria se constituye en una variable importante de la vida cotidiana que permite orientar, aprender y transformar. De esta manera este tipo de ejercicios contribuyen a la construcción de paz y a la no repetición. De igual forma, es una oportunidad para hacer posibles que los docentes transmitan nuevos aprendizajes en la que los estudiantes participen con sus posturas críticas y reflexivas, se reconozcan y actúen como constructores de conocimiento sobre sí mismos, sus territorios, comunidades, culturas, entre otros.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para darle cumplimiento al problema y al objetivo general de esta investigación, que está relacionada con comprender en narrativas de los maestros las prácticas del cuidado de sí y del otro en la enseñanza de la memoria histórica, los investigadores señalan que los elementos que fueron más significativos para llegar a estas conclusiones son los siguientes:

1. Discriminaciones y pluralidad

Los investigadores descubrieron en las narraciones de los docentes que en algunas prácticas pedagógicas hay actos discriminatorios en el aula de clase que se han normalizado hasta el punto de que ya no se piensa en que sean discriminatorios. Incluso ciertas formas de autoritarismo en la relación docente-alumno denotan formas sutiles de discriminación: cuando se señala al estudiante indisciplinado de todos los actos de indisciplina, cuando se habla por su condición del gordo, del que porta un peinado diferente, del que tiene ciertas creencias, en fin, de algo que lo diferencia del común.

En las narrativas de los maestros se dan a conocer sus experiencias dolorosas relacionadas con la violencia del país, pues han vivido en carne propia los actos discriminatorios. Cuando se reflexiona en estas experiencias ellos mismos caen en la cuenta de que hay algunos de estos actos que repiten con sus estudiantes. Toman conciencia de ello y aseguran no querer continuar con estas discriminaciones pues saben todo el sufrimiento que ello provoca en las personas. El recuerdo de su dolor impide repetirlo con otros. Exigen a quienes lo hacen tomar los caminos de la reflexión para que se descubra el sinsabor al que estas prácticas discriminatorias llevan.

La pluralidad, entendida como la multiplicidad de concepciones en lo político, lo sexual, lo religioso, lo étnico, etc., no siempre es bien vista en el ámbito escolar. En narrativas de los maestros se tiende a normalizar y a hegemonizar una determinada concepción, en detrimento de las demás. Muchas veces se hace de forma muy sutil, pero no por ello deja de ser un acto violatorio de los derechos de los demás. De nuevo

la reflexión atenta permite tomar conciencia de estos actos discriminatorios que atentan contra la pluralidad y tomar medidas que impidan su repetición.

2. El silencio y la escucha

Desde el primer momento los maestros narraron sus experiencias vividas a lo largo de los años de la violencia en Colombia. Las preguntas hechas por los investigadores allanaron el camino para que comenzaran a expresar dichas experiencias. Hubo un silencio profundo ante las narrativas: sorpresa, respeto, solidaridad, se sentía en el ambiente. Incluso las lágrimas de algunos de los maestros daban a conocer la profundidad del sufrimiento, pues se desconocían sus vivencias. Los investigadores comprendieron que el silencio de los maestros reflejaba la falta de espacios y personas que tuvieran la capacidad de escucharlos y que con profundo respeto ante sus experiencias fueran capaces de compartir y aligerar su dolor y de hacer una reparación simbólica en el marco del proceso de paz que vive el país. Es la primera vez que la Institución Educativa se encuentra con esta realidad y se comienzan a buscar espacios para escuchar a los maestros; al escucharlos la solidaridad toma asiento para aprender que la memoria histórica interpela para conocer los hechos, reflexionar sobre ellos: ¿por qué ocurrieron?, ¿qué los provocó?, y poder encontrar la forma de hacer las reparaciones simbólicas que reflejen el deseo de la no repetición.

El silencio comienza a tomar nuevos matices: se cree en su necesidad para saber escuchar al otro. No un silencio, como lo advierte Todorov (1993), como si no pasara nada, sino un silencio que sea capaz de cuestionar, de buscar estrategias nuevas que rompan los silencios provocados por la misma violencia. Los violentos provocan el silencio de sus víctimas para continuar con sus violencias, pero el silencio que aquí se propone es el reflexivo: escuchar a la víctima para comprender, y posteriormente reflexionar para encontrar los posibles caminos de salida a esos actos violentos o al menos impedir su repetición. Así, el silencio es de escucha, es reflexivo, es pensar bien para tomar la mejor decisión. Si queremos que la página de la violencia no se repita, hay que vencer el silencio provocado por los violentos para darle paso al silencio

reflexivo y creativo. Nuevamente Todorov (1993) interpela a salir de la comodidad para provocar nuevos caminos que ayuden a ser más humanos y a impedir que la indiferencia doblegue las decisiones tomadas en las profundas reflexiones a las que lleva el silencio.

Tal como se concluye en las narrativas de los maestros, para comprender este sentido del silencio es necesario buscar espacios para escucharse; se entiende como la búsqueda de elementos que alienten el cuidado de sí y del otro. Es el desafío a la creatividad, buscando novedades que se darán en la reflexión común para aprender a cuidarse como un aprendizaje que invita a cuidar del otro (Noddings, 2009).

3. La creatividad

En las narrativas de los maestros, los investigadores pudieron descubrir que la creatividad se vislumbró como necesaria para encontrar las alternativas de cambio en la escuela. Más aún, los artefactos usados por los investigadores ya provocaron las primeras iniciativas creativas de los maestros:

- ✓ Una docente puso a sus estudiantes a leer el *Diario de Ana Frank*. Con la lectura quiere hacer comprender a los estudiantes que una niña de la edad de ellos sufrió los horrores de la guerra, que hay en Colombia circunstancias parecidas donde a los niños también les toca vivir las consecuencias de la guerra. Les hace escribir su biografía y ellos narran sus propias experiencias. Les hace tomar conciencia de la violencia y los prepara para que se cuiden y aprendan a cuidarse mutuamente. A los investigadores les llamó poderosamente la atención esta tarea emprendida por la docente, ya que es el reflejo de la urgente necesidad de emprender el camino de la memoria histórica en la escuela y qué mejor que los maestros comiencen a ser multiplicadores de lo aprendido en los talleres desarrollados por los investigadores. Así se demuestra la pertinencia de esta investigación.

- ✓ Otra docente emplea las fotografías de Jesús Abad Colorado que los investigadores usaron en uno de los talleres para mostrárselas a un grupo de estudiantes. Les pide observarlas detenidamente, les pregunta sobre lo que le dice cada una de estas fotografías. Este primer momento ha sido muy enriquecedor, pues nos permite escuchar las narraciones de los estudiantes y ver que todo tipo de sentimientos brotan de sus inquietos corazones. El segundo momento: cada estudiante debe escoger una fotografía y escribir una carta a la persona que está en ella. En estos últimos días del año escolar están viviendo esta experiencia y que se espera cause impacto en cada estudiante de tal forma que comprendan la necesidad de fortalecer la paz e impedir los actos violentos que provoquen sufrimiento y dolor. Los investigadores comprenden que el impacto causado en los maestros ya está dando sus frutos y se comienza a alimentar la cultura de paz, pasando por el cuidado de cada uno para llegar a cuidar al otro.

4. La no repetición y la estrategia del perdón

Los investigadores que desarrollaron sus talleres con los docentes de la Institución Educativa María Cristina Arango de Pastrana pudieron ofrecer estrategias de memoria histórica, apelando a ella como uno de los medios para la no repetición de los hechos que producen dolor, lágrimas, desarraigos, derramamientos de sangre.

La no repetición tuvo dos datos fundamentales que refuerzan esta visión de memoria histórica, a saber:

Primero, el cuidado de sí y del otro como pedagogía que se puede implementar en la escuela como acto preventivo de futuras formas de violencia. Las experiencias y teorías de Noddings (2009) fueron muy claras para comprender que quien es cuidado aprende a cuidar de sí y de los otros. Este elemento conlleva a entender que es una buena forma de cerrarle el paso a la violencia de cualquier tipo, ya que quien es cuidado va perdiendo la proclividad a la violencia para encontrar nuevos caminos de sana convivencia social.

Segundo, los investigadores comprendieron que el perdón es un dato fundamental para reforzar la memoria histórica como se pudo comprobar en las experiencias dolorosas de los maestros. En sus narraciones cargadas de dolor surge el perdón como detonante para combatir la sed de venganza y para no repetir la inhumanidad de los violentos (Todorov, 1993). Se comprendió el perdón como amplitud del futuro porque derriba las mezquindades y porque trae sosiego y calma a quien ha sufrido todo tipo de vejámenes y violencias. Esta visión del perdón les permitió ver un futuro más prometedor y, sobre todo, comprender que la vida se puede llenar de muchas razones de esperanza para seguir viviéndola de manera intensa y profunda con las nuevas significaciones que le da la memoria histórica. Así, como lo recuerda Ricoeur (1999), el perdón ‘aligera las cargas’ de las deudas del pasado y permite que la memoria encuentre el camino para reflexionar sobre el tiempo.

El cuidado de sí y del otro, junto al perdón, marcaron el camino que los maestros comienzan a andar. Un caminar cargado de avatares, pero lleno de una viva esperanza que permite descubrir un sendero más halagüeño. Si antes de estos talleres sólo había oscuridades, ahora la luz comienza a brillar tenuemente con la esperanza de que en un momento alumbre con toda su intensidad, para ellos como maestros, pero también para sus estudiantes. Saben que a esta luz no hay que dejarla menguar, sino que deben alimentarla para que resplandezca sin apagarse.

Los investigadores, al realizar su trabajo, han comprendido los límites de su investigación y, además, entienden que hay temas que han brotado en la bella experiencia vivida con los maestros. Estos temas desbordan la presente investigación, pero abren caminos para posteriores investigaciones de tal manera que se encuentren nuevas estrategias para que la labor docente se renueve y encuentre razones suficientes para su fortalecimiento.

El perdón y la reconciliación es un tema poco explorado en la escuela. Allí se podrían hacer relevantes investigaciones que lleven a comprender el auténtico sentido del perdón en esta sociedad deseosa de superar inclinaciones de venganza y violencia.

Hay hechos violentos que difícilmente se entienden como tales porque se han normalizado o porque nunca se ha tenido la valentía suficiente de enfrentarlos o también porque son muy sutiles que ni siquiera se piensa en ello ni se toman como tales. La discriminación es uno de esos casos y en la escuela se encuentran muchos. Una buena investigación podría socavar los cimientos de estas discriminaciones y hacer propuestas innovadoras y audaces para poder superarlas.

La memoria histórica poco a poco se comienza a abrir camino. La escuela es el campo de cultivo para que ella vaya tomando raíces profundas. Los estudiantes, los padres de familia y los mismos docentes de las instituciones educativas, podrán ser excelentes aportes a las investigaciones posteriores y la academia se podrá enriquecer con las nuevas estrategias que broten de dichas investigaciones.

En la investigación se ha escuchado a los maestros. Es necesario continuar en su escucha, y si a este tema se le une el de aprender a comprender sus silencios, seguramente se encontrarán alternativas que ayuden a la sanidad interior de los maestros atormentados por los dolores y heridas provocados por la violencia.

Los investigadores somos conscientes de que, si bien es restringido el margen de la investigación, esta misma restricción abre expectativas de nuevas y posteriores investigaciones de quienes quieran unirse a la alegría de encontrar alternativas intrépidas y sugestivas que guíen a los docentes por caminos insospechados de la labor docente. La ética del cuidado es el reto permanente de esta labor. Hay que iluminarla para que la violencia no encuentre asiento en quienes se incorporen a este camino y de aquellos que viven a nuestro lado.

ANEXOS

TALLER 1. *ENCENDIENDO LA LUZ*

Objetivo General

- Comprender en narrativas de maestros de secundaria, el lugar del cuidado de sí y de los otros en procesos de enseñanza de la memoria histórica.

Primer Momento: Sensibilización

- ❖ **Objetivo:** Interpretar las expresiones afectivas (emociones) acerca del cuidado de sí y del otro en narrativas de maestros en relación con hechos vinculados con la memoria histórica.
- ❖ **Presentación audiovisual:** video hecho con las fotografías de la exposición *El Testigo* de Jesús Abad Colorado
- ❖ **Tiempo:** 5 minutos
- ❖ **Descripción:** Se dará inicio a la sesión, con un videoclip creado con las imágenes del periodista gráfico Jesús Abad Colorado. El video muestra las cifras y retrata los hechos atroces del conflicto armado de Colombia. Se busca sensibilizar a los docentes sobre el tema.
- ❖ **Proceso de sensibilización:** Tiempo: 30 minutos
- ❖ **Socialización del video** con las siguientes preguntas: ¿Qué sientes al ver el video? ¿Qué recuerdos hay en ti al ver el video? Al ver el video y las fotografías del dolor de las víctimas del conflicto armado en Colombia, ¿qué aportes consideras pertinentes al proceso educativo y al cuidado de sí y del otro?

Segundo Momento: Tejiendo Memoria

- ❖ **Objetivo:** Comprender en narrativas de maestros por qué recordar el conflicto armado aportaría en el cuidado de sí y de los otros en procesos de formación.
- ❖ **Descripción:** Se realizará un conversatorio en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué nos ha pasado en estos 60 años de guerra? ¿Por qué contarles a los estudiantes lo que ha pasado en Colombia en torno al conflicto armado es importante? ¿Por qué recordar el conflicto armado aporta en los procesos de educación de niños y niñas acerca del cuidado de sí y de los otros?
- ❖ **Tiempo:** 30 minutos.

TALLER 2. UN VIAJE CONTRA EL OLVIDO

Objetivo

- Comprender en narrativas de maestros los significados pedagógicos de la enseñanza de la memoria histórica para fortalecer prácticas de cuidado de sí y del otro que aporten en la educación para la paz, a partir del conocimiento de experiencias de paz de países como Alemania, Sudáfrica y Argentina.

Primer Momento: Conexión al tema

- ❖ **Objetivo:** Visualizar en los maestros los prejuicios y su relación con las prácticas de discriminación como parte de su vida cotidiana en los procesos de enseñanza.
- ❖ **Sensibilización:** Dinámica “En la piel del otro”.
- ❖ **Tiempo de Duración:** 45 minutos.
- ❖ **Instrucciones:** La siguiente dinámica es grupal. Todos los diecinueve docentes de secundaria van a participar. Cada uno tendrá una etiqueta en su frente que

todos pueden ver, pero quien la posee no. Después de este ejercicio, cada maestro opinará acerca de las emociones y sentires vividos en esta experiencia que retrata lo vivenciado en Sudáfrica por la discriminación y la segregación que se cultivaba como un estilo de vida. Se pretende dar una lectura al lenguaje no verbal de los maestros al leer cada una de las etiquetas de sus compañeros. Por último, cada maestro narrará su sentir a partir de la etiqueta que ahora ha podido leer.

Etiquetas sociales: (4 hombres y 15 mujeres)

- Enfermo de Sida
- Afrodescendiente
- Homosexual
- Lesbiana
- Trabajadora sexual
- Político
- Discapacitado
- Abogado
- Maestro
- Empresario
- Drogadicto
- Deportista
- Modelo
- Bailarín
- Músico
- Ingeniero
- Sacerdote
- Vendedor
- Cristiano
- Sindicalista

❖ **Metodología de la dinámica:** Un docente desempeña el papel de observador de la dinámica. Tomará apuntes de las personas que se seleccionen en cada uno de los casos y registrará las emociones y gestos de cada uno de los docentes al leer la etiqueta que tiene en la frente cada participante. Él dará lectura de algunos casos de la vida cotidiana y los participantes tendrán la labor de escoger a los compañeros que cumplen ese perfil, según la etiqueta colocada en su frente.

- ❖ **Casos Expuestos durante la dinámica:** Se da lectura a tres situaciones conectadas con experiencias de la vida cotidiana.
 - **Caso No. 1:** Tienes un hijo que va a ingresar al grado décimo. Si tuvieras la posibilidad de escoger a sus compañeros, ¿a quiénes escogerías?
 - **Caso No. 2:** Es una noche espectacular para conocer nuevos amigos y amigas. Estás en una discoteca. ¿Con quién te gustaría bailar de primero?
 - **Caso No. 3:** Tengo una empresa y necesito personal. ¿A quiénes contraría?
 - **Caso No. 4:** Me encuentro en Bogotá y me vi obligado a tomar un Transmilenio, y dentro de la multitud siento que me sacan la billetera. ¿Quién podría ser el ladrón?
- ❖ **Reflexiones sobre las siguientes preguntas:** ¿Cómo han reaccionado sus compañeros a su etiqueta? ¿Cómo se sintieron con las reacciones de sus compañeros al leer su etiqueta? ¿Qué prejuicios y estereotipos se han asentado en la escuela? ¿En qué se parece esta dinámica a la vida real y a la sociedad? ¿En nuestra Institución Educativa pasa esto? Por ejemplo: ¿Con qué tipo de prejuicios discriminamos al otro? Narre una experiencia en su vida como maestro en este sentido. ¿Ha sido alguna vez víctima de prejuicios? ¿Cómo ha reaccionado?

Segundo Momento: El Apartheid

- ❖ **Desarrollo del contenido:** Se va a iniciar un recorrido con la memoria histórica, donde las prácticas que se pudieron descubrir a partir de la dinámica fueron las que propiciaron la situación de un país con una historia sin igual.
- ❖ **Apartheid:** Los investigadores realizarán una exposición acerca de Sudáfrica en torno al período del Apartheid, dando respuesta a: ¿Qué paso? ¿Por qué

pasó? ¿Qué hizo posible que esto sucediera? Su objetivo es develar las emociones de discriminación de los maestros en sus procesos de enseñanza.

Narración de Sudáfrica

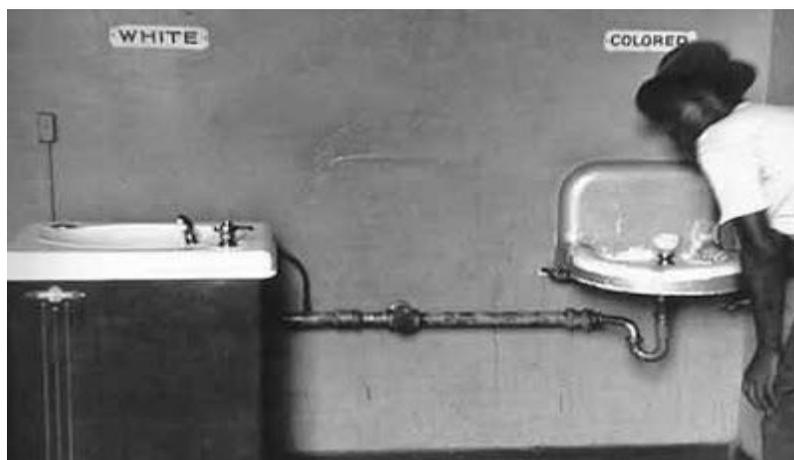
Se puede entender que fue el país marcado por una historia sin igual, donde la dominación, la lucha por el poder, la segregación y la indiferencia son un hito en su historia particular. Allí se enfatizó en la educación para la paz con los conceptos de reconciliación y perdón que consistió en propiciar cambios sociales a través de un Estado Democrático. Su principio fundamental era que “Sudáfrica pertenece a todas las personas que viven en ella, blancas y negras, y ningún gobierno puede reclamar autoridad con justedad a no ser que se base en la voluntad del pueblo” (De Klerk, 2002, p. 17). Por tanto, hubo participación de la comunidad sudafricana para construir el borrador constitucional con ideas y comentarios sobre la paz por medio de comisiones regionales y locales. Como resultado de esta propuesta plural de los reconocimientos de los daños se promovió una cultura política no excluyente para suscitar una sociedad democrática. Catherine Barnes (2002) señala que en Sudáfrica, después de 1994, la sociedad civil ha tenido tanta fuerza que el gobierno de turno siempre tiene que rendir cuentas y que cada uno de sus ciudadanos tiene acceso al poder, lo que exige nuevos retos cuando la gente ejerce su participación ciudadana.

Los actores internos son los más importantes. La capacidad de movilización se inició con Nelson Mandela, el gran testimonio de Sudáfrica en contra del racismo y quien fue la figura representativa y conciliadora para el proceso de paz. Los 27 años de cárcel que vivió no doblegaron su espíritu para crear una Sudáfrica grande, donde hubiese cabida para blancos y negros. En esta figura se destaca su pedagogía del perdón y el deporte. Estos dos elementos fueron creando profundos lazos de unidad hasta poder llegar a la unidad nacional. Cada uno conserva sus rasgos característicos, pero se sabe que unos y otros, blancos y negros, construirán una sociedad donde ni uno ni otro están por encima; cada uno tiene su propia responsabilidad para reconstruir a Sudáfrica. El mismo Mandela fue el gran testimonio de reconciliación. Su espíritu pacificador y su

gran carisma fueron llevando a su pueblo a descubrir su propia grandeza. Sudáfrica fue levantando y reconstruyendo la armonía en todos los niveles, logrando su surgimiento en medio de las ruinas de la discriminación.



Escaleras diferenciadas para los blancos y los negros en Sudáfrica



Recuperada de: <http://05racismo.blogspot.com/2009/04/126-la-segregacion-racial-de-los-negros.html>.

Antes de ser elegido presidente, Mandela instaura la Comisión de la Verdad y la Reconciliación (CVR) cuyo propósito fue centrarse en las víctimas del conflicto a

través de la recolección de testimonios reales de personas afectadas por la violencia de 1960-1964, llevando a cabo la construcción de una memoria nacional. La misión de la CVR fue tomar la verdad individual y convertirla en una verdad social sanadora.

La ley exige a la Comisión mirar hacia atrás y avanzar hacia el futuro. En este sentido, es necesario ayudar a establecer una verdad que contribuya a la reparación de los daños causados en el pasado y a la prevención de la repetición de graves abusos en el futuro. No basta simplemente determinar lo que había sucedido. La verdad como hechos, la información objetiva no puede separarse de la forma en que esta información se adquiere, ni puede ser esa información separada de los efectos que tiene la obligación de servir (Reporte Final de la Comisión de Verdad y Reconciliación, 1998).

La idea de Reconciliación no es el producto final de un proceso de memoria y de reconocimiento del pasado. Esta reflexión de reconciliación estaba explícitamente ligada al proyecto de construcción de la nación, imaginando una fisonomía para la comunidad nacional basada en la existencia de una memoria colectiva, de una historia en común (Posel 2010, citado por Efron y Flores, 2010). En consecuencia, esta Comisión cumplió con su rol de recolectar la memoria de Sudáfrica a través de los medios de comunicación y fue de esta manera como se incentivaron la democracia y los espacios de reconciliación. Aunque existieron muchísimas limitaciones por parte del Estado para enseñar la historia de Sudáfrica, se promovió la construcción de museos, monumentos y diferentes espacios para continuar fortaleciendo el proceso de “memorialización”.

En resumen, utilizar los mecanismos para que se dé la participación social en los procesos de paz es de suma importancia para que sean escuchados y se rompa con lo establecido dando apertura a las nuevas iniciativas dadas por el pueblo. En esto radicó el éxito de los acuerdos de paz en Sudáfrica al darle participación a la sociedad civil.

Tercer Momento: Grupos Focales

Los diecinueve maestros se organizaron en sus respectivas áreas, las cuales estuvieron conformadas por 3 y 5 maestros: Humanidades (3 maestras), Matemáticas

(1 maestro y 2 maestras), Tiempo Libre (1 maestro y 2 maestras), Ciencias Naturales (5 maestras), Ciencias Sociales (2 maestros y 3 maestras). A cada grupo se le suministró un material, sobre el cual discutieron y resolvieron algunas preguntas vinculadas a la memoria histórica.

El material se distribuyó de la siguiente manera: 3 grupos de trabajo socializaron estrategias relacionadas con el Holocausto. Cada uno de los grupos tuvo una grabadora (la grabación fue escuchada por los investigadores como posible aporte a la discusión crítica interna de cada equipo de trabajo), y tuvieron un tiempo de 30 minutos para socializar entre los integrantes de cada área. Seguido a esto, un representante de cada grupo de trabajo socializó la actividad correspondiente con todo el grupo de maestros.

Holocausto: 3 Grupos Focales

- ❖ **Objetivo Específico:** Diferenciar y conocer el sentido de la memoria histórica en los procesos de enseñanza en la escuela a partir de reflexión de experiencias orientadas a conservar la memoria que involucren el cuidado de sí y del otro en el marco del Holocausto.

Grupo 1: Matemáticas

Solo después del Holocausto se empieza a hablar de memoria histórica, por qué todo un pueblo fue violentado y eliminado, con la aprobación jurídica y del Estado. Se crearon leyes para aniquilar y se organizó toda la estructura del Estado para promover la muerte del otro. Aproximadamente deja un saldo 70 millones de muertes. El Holocausto inaugura la idea de memoria histórica casi después de 20 años de lo acontecido en Alemania.

Grafica Porcentual de población que fue aniquilada durante la Segunda Guerra Mundial. Recuperado de: <http://colegalaxia.blogspot.com/2018/05/el-holocausto-en-cifras.html>

¿Qué pasó?

Después de la I Guerra Mundial, ante el Tratado de Versalles, Alemania aceptó la responsabilidad de haber causado la guerra y por tanto repararía el daño causado. Dentro de las condiciones impuestas perdería una parte de



su territorio y pagaría desproporcionadas compensaciones que a los vencedores. Esto provocó en Alemania una gran crisis económica, **conmoción y la humillación en la población**. Debido a la crisis social, política, económica y cultural el 80% de los jóvenes estaban desempleados, y hay una gran falta de liderazgo y esperanza en todo el país. En ese marco, en 1933 es nombrado Adolf Hitler como Canciller alemán, convirtiendo rápidamente al Estado Nazi (también llamado Tercer Reich) en un régimen totalitario que amenazaba los derechos básicos de los ciudadanos, pero logra atraer a las masas y en especial a la juventud. Es el único político que habla de un futuro para Alemania, de volver a la grandeza. Cualquier opositor a este régimen era llevado a los campos de concentración: testigos de Jehová, gitanos, homosexuales o cualquier persona que significará una amenaza para el pueblo alemán. Entre 1942 y 1945 se lleva a cabo el exterminio de millones de judíos con la aprobación total del Estado con una política activa; eran llevados a campos de concentración. A finales del año 1945 los alemanes habían asesinado a siete millones de judíos y esto es lo que se conoce como el Holocausto.

Lo más importante de la memoria histórica es conocer qué le pasó al ser humano, y conocemos esta parte de la historia escuchando las voces de las víctimas, es decir, lo que se cuenta en primera persona.

✚ **Actividad:** Leer el siguiente poema cuyo autor es italiano y realizar un conversatorio grupal en torno al mismo, acompañado de algunas preguntas.

L'olocausto raccontato ai bambini: una poesia e una riflessione

En Buchenwald, durante la guerra mundial, como en otros campos de exterminio, muchos niños fueron asesinados. Este poema los recuerda:

Hay un par de zapatos rojos
 Número veinticuatro
 casi nuevos:
 en la suela interior se puede ver
 la marca de fábrica: Schulze
 Múnaco.
 Hay un par de zapatos rojos
 encima de una pila de zapatos
 para niños
 en Buchenwald;
 más adelante hay una pila de rizos
 rubios,
 de cerraduras negras y marrones
 en Buchenwald.
 Sirvieron para hacer mantas para
 los soldados,
 no se desperdició nada;
 a los niños los desnudaron y
 afeitaron
 antes de empujarlos a las cámaras
 de gas.
 Hay un par de zapatos rojos,
 de zapatos rojos para el domingo

en Buchenwald.
 Eran de un niño de tres años,
 tal vez tres años y medio;
 quién sabe de qué color eran los
 ojos
 quemado en los hornos,
 pero su llanto
 lo podemos imaginar.
 ¿Sabes cómo lloran los niños?
 incluso sus piernas
 las podemos imaginar
 zapato número veinticuatro
 para la eternidad.
 Porque las piernas de los niños
 muertos,
 ellas no crecen;
 hay un par de zapatos rojos
 en Buchenwald,
 casi nuevos
 porque los piecitos de los niños
 muertos
 no consumen suelas.

- ❖ **Preguntas de Discusión:** ¿Qué sintieron al leer el poema? ¿Cómo este poema puede contribuir a adquirir la conciencia del otro que sufre? ¿Es importante con estas narrativas enseñarles a los estudiantes el cuidado de sí y del otro?

Grupo 2: Tiempo Libre

Iniciativas de paz

Este hecho infame ha generado en muchos países iniciativas de paz para prohibir el olvido y la repetición de hechos atroces. Una de las más influyentes iniciativas son los museos donde se promueve el respeto, la no discriminación y la memoria para el *nunca más*.

Los israelitas, y en especial los sobrevivientes del holocausto judío, crearon el museo Yad Vashem con el propósito de recordar los horrores de la guerra. Los testimonios de los sobrevivientes, sus fotografías, sus escritos y sus pocas pertenencias permiten recordar para no olvidar y no repetir dichos horrores. Entre otros, el museo propone una reflexión sobre la vida de los niños antes, durante y después del Holocausto y también una reflexión sobre la infancia perdida. Los visitantes al museo encuentran fotografías de algunos niños y preguntas para entender lo que significó el Holocausto. Esta actividad del museo genera empatía hacia las víctimas y se puede conocer la vida de los niños durante el Holocausto, provocando debates sobre los derechos de los niños. (http://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/es/education/no_childs_play1.pdf)



La Sala de los Nombres en Yad Vashem es el monumento erigido por el pueblo judío para cada uno de los judíos que pereció en el Holocausto. Un lugar donde podrán ser conmemorados por generaciones.

Objetivos del Museo Yad Vashem

1. Promover la educación, el recuerdo y la investigación sobre el Holocausto.
2. Concientizar y sensibilizar acerca de los temas relacionados con el Holocausto.
3. Activar la curiosidad intelectual para inspirar un pensamiento crítico y un crecimiento personal.
4. Generar conductas y valores: humanísticos, democráticos, éticos y morales.
5. Generar un espacio para la memoria de los que sufrieron, para las víctimas y para aquellos que ayudaron a la salvación.
6. Educar para que el Holocausto no se repita nunca más.

❖ **Actividad:** El museo Yad Vashem tiene a disposición del público fotografías y testimonios de sobrevivientes. La siguiente fotografía y testimonio se encuentra en sus instalaciones.

Las imágenes y la voz de las víctimas

“Cada persona tiene un nombre”. Es difícil no coincidir con el hecho de que las imágenes no nos dicen nada sobre las vidas de quienes son retratados y el mundo que para siempre ha sido destruido junto a ellos. Yad Vashem plantea la necesidad de buscar nuevas formas para poder rescatar los rostros y sus nombres del montón de cadáveres apilados. Esta búsqueda recae en la investigación histórica, como lo muestra la primera foto del nuevo museo histórico de Yad Vashem.



Esta imagen fue tomada por soldados del ejército soviético cuando entraron al campo de trabajo Klooga, en Estonia, el 25 de setiembre de 1944. La imagen es la que vieron al entrar: más de 2.000 cadáveres de presos judíos, de hombres y mujeres, fueron encontrados entre planchas de madera listos para ser incinerados. Muchos de ellos ya habían sido quemados.

El otro planeta

“Esta es en realidad la historia del planeta Auschwitz. Yo mismo estuve en Auschwitz durante dos años. Allí, el tiempo no es un concepto como lo es en nuestro planeta. Cada fracción de segundo que transcurría

tenía un ritmo distinto. Y los habitantes de ese planeta no tenían nombres. No tenían padres y no tenían hijos. No se vestían como nos vestimos aquí. No nacieron allí y no concibieron allí. Respiraban y vivían según leyes distintas de la naturaleza. No vivían y no murieron según las leyes de nuestro planeta. Su nombre era un número; K. Tzetnik. Y creo a ciencia cierta que debo llevar ese nombre en tanto el mundo no despierte para borrar este mal después de que la crucifixión de una nación, así como se alzaré después de la crucifixión de un hombre...”. Testimonio de Yehiel Dinor (K. Tzetnik) en el juicio de Adolf Eichmann 07.06.1961

- ❖ **Preguntas de discusión:** ¿Qué sintieron al ver las imágenes del Holocausto? ¿Cómo se puede ver el cuidado de sí y del otro en esta situación? ¿Cómo lo podemos llevar a nuestra realidad? ¿Es posible que una tragedia de esta magnitud vuelva a ocurrir? ¿Qué podemos hacer desde nuestra aula para que un hecho atroz no se repita?

Grupo 3: Humanidades

- ❖ **Actividad:** En el equipo de área se leen las siguientes narrativas y se socializan las preguntas propuestas.

Cuidado de sí y del otro

La necesidad de educar a la juventud, a través del relato humano, sobre los hechos ocurridos hace algo más de 70 años bajo el régimen nazi, sobre la negación del Holocausto y sobre la posibilidad real de que vuelva a suceder.

“Primero vinieron por los socialistas, y yo no dije nada, porque yo no era socialista.
Luego vinieron por los sindicalistas, y yo no dije nada, porque yo no era sindicalista.
Luego vinieron por los judíos, y yo no dije nada, porque yo no era judío.
Luego vinieron por mí, y no quedó nadie para hablar por mí”.

“El amor ayudaba a resistir y era una forma de resistencia”

Janusz Korczak era un doctor de profesión y de corazón; era el director del orfanato judío en Varsovia, donde había 202 muchachos. El 22 de julio de 1942 comenzaron las deportaciones de Varsovia a Treblinka y supo inmediatamente que también se llevarían a los niños. Toda esa semana Janusz preparó a los niños –fue una especie de terapia– y éstos montaron una obra de teatro llamada El Cartero, la cual está basada en un relato de la India sobre un niño que está enfermo de cáncer y que espera una carta del sultán. Y cuando ésta llega, finalmente, el niño muere con una sonrisa.

El 5 de agosto, una semana después, deportaron a los niños de los seis orfanatos de Varsovia y los llevaron a Treblinka, donde todos fueron asesinados al día siguiente. Tenemos decenas de testimonios de gente que lo recuerda porque todos salieron con sus mejores ropas, diciendo: “vamos a viajar en tren, así que vamos a ponernos nuestras mejores ropas de Shabbat”. La escena de esos 202 chicos caminando con Janusz Korczak a la cabeza, cruzando todo el gueto y cantando canciones, es recordada por cientos de personas. Al llegar a la Plaza de los Desplazamientos, comienza lo que nunca vamos a poder demostrar, pero que la leyenda señala y esto es que identificaron a Janusz Korczak como médico pediatra y le ofrecieron bajarse del tren, pero él se rehusó, pues sabía que Treblinka era la muerte. Se quedó con sus niños y caminó con ellos a la muerte. Pienso que esta es una historia de amor sublime.

A la sombra de esta historia sublime, se encuentra también lo sucedido con el celador del orfanato que decidió ir con Janusz y los niños a Treblinka. Él no era judío, no estaba obligado a hacerlo y nadie se lo pidió; sin embargo, él también subió a los trenes y fue asesinado en Treblinka.

- ❖ **Preguntas de discusión:** ¿Qué sintió con la lectura de los testimonios del Holocausto? ¿Cómo se puede ver el cuidado de sí y del otro en esta situación? ¿Cómo podemos llevarlo a nuestra realidad? ¿Cómo podemos enseñar el cuidado de sí y del otro en el salón de clases? ¿Es posible que una tragedia de

esta magnitud vuelva a ocurrir? ¿Qué podemos hacer desde nuestra aula para que un hecho atroz no se repita?

Dictadura: 2 grupos focales

- ❖ **Objetivo Específico:** Diferenciar y conocer el sentido de la memoria histórica en los procesos de enseñanza en la escuela a partir de experiencias orientadas a conservar la memoria que involucren el cuidado de sí y del otro en el marco de dictadura.

Grupo 4. Ciencias Sociales

- ❖ **Actividad:** Leer dentro del grupo de área, la historia de la dictadura y narrarla a todos los docentes con la historia del nieto restituido.

En Argentina, como en otros países, las preocupaciones por la memoria se dan luego de la dictadura militar, padecida por este país entre 1973-1983. En 1976 es cuando el golpe militar derroca a la presidenta María Estela Martínez de Perón. La junta militar, presidida por el general Jorge Rafael Videla, gobierna hasta diciembre de 1983. Esta nueva forma de gobierno se basó en el terror, en militares involucrados en situaciones de tortura, desapariciones, asesinato y la sistemática violación de los Derechos Humanos, donde las leyes premiaban la impunidad para crímenes de Estado.

En la ESMA, Campo de Mayo, Pozo de Banfield y otros centros de detención de la dictadura, funcionaron verdaderas maternidades clandestinas (las mujeres secuestradas daban a luz), incluso con listas de matrimonios en “espera” de un nacimiento, y unos 500 hijos de desaparecidos fueron apropiados como “botín de guerra” por las fuerzas de represión. Algunos niños fueron entregados directamente a familias de militares, otros abandonados en institutos como NN, otros vendidos. En todos los casos les anularon su identidad y los privaron de vivir con sus legítimas familias, de sus derechos y de su libertad.

Las Abuelas de Plaza de Mayo es una organización no gubernamental creada en 1977 cuyo objetivo es localizar y restituir a sus legítimas familias todos los niños desaparecidos por la última dictadura argentina. Nada ni nadie detuvo a las abuelas de Plaza de Mayo para buscar a los hijos de sus hijos. Su búsqueda incansable se llevaba a cabo con diarias visitas a los juzgados de menores, orfanatos, oficinas públicas, a la vez que investigaban las adopciones de la época. También recibían las informaciones que la sociedad les hacía llegar sobre sus posibles nietos.

A mediados de los años 80, las abuelas impulsaron la creación de un banco para almacenar sus perfiles genéticos y garantizar la identificación de sus nietos. En 1987, el Congreso de la Nación creó por ley el Banco Nacional de Datos Genéticos (BNDG) que desde entonces se encarga de resolver la filiación de las niñas y niños apropiados durante la última dictadura. En este Banco se encuentran almacenadas todas las muestras de los familiares que buscan a los niños desaparecidos por el terrorismo de Estado, y de todas las personas que sospechan ser hijas de desaparecidos, ya dejaron su muestra en el Banco. El BNDG ha ido sumando las técnicas más avanzadas de identificación genética y forense y en 2009 se sancionó una nueva ley que jerarquizó a la institución.

La Asociación de Abuelas de la Plaza de Mayo han logrado encontrar 128 nietos de los 500 bebés que fueron robados por la dictadura y como parte de un plan sistemático de apropiación y supresión de identidad, pese al pacto de silencio de los militares ya que nunca han facilitado información sobre el paradero de los niños. De las 12 fundadoras sólo quedan cuatro abuelas que aún abrigan la esperanza de encontrar a los nietos que aún no recobran su verdadera identidad.

La historia del nieto N. 118 restituido

Cada nieto restituido tiene su historia. En este encuentro se narrará la recuperación de la identidad del nieto número 118. Su abuela, Delia Giovanola, ejerció como maestra, bibliotecaria, directora de escuela y activista de los derechos humanos. En octubre de 1976, la dictadura militar secuestró a su único hijo Jorge Óscar Ogando

(empleado de banco) y a su nuera Stella Maris Montesano (abogada). Dejaron en la cuna a Virginia de tres años, hija de la pareja, pero se llevaron a Martín, quien estaba en el vientre de su madre con ocho meses de gestación. Delia crió a su nieta como su hija. Virginia fue un actor clave en la búsqueda de su hermano. El 15 de agosto de 2011 decidió suicidarse a los 38 años, debido a una absoluta depresión. Delia le prometió buscar a su hermano Martín, mientras tuviera vida.

En abril de 1977, Delia fundó Abuelas de Plaza de Mayo junto a once compañeras más de lucha, cuyas palabras siempre fueron cargadas de esperanza y humor a pesar de los golpes que le dio la vida y afrontó todos los obstáculos de su vida. Sus palabras, a los 93 años, son de motivación y de esperanza de encontrar todos los nietos que la dictadura militar no permitió abrazar.

El 5 de noviembre de 2015, después de 39 años, finalmente encontró a Martín. A pesar de encontrar a su nieto, sigue recorriendo el mundo contando y dando charlas, porque es una forma de sembrar memoria para que nunca más vuelva a ocurrir eso en su país ni en ninguno.

Virginia Ogando: “Martín no alcanzó a conocer a su única hermana, quien lo buscó sin respiro durante toda su vida. Su hermana Virginia se suicidó en la ciudad de Mar del Plata. En la carta de despedida que dejó dijo que esperaba reunirse con sus padres. Se había unido a la búsqueda institucional de Abuelas desde los primeros años. Había militado en HIJOS y en Abuelas, y su abuela Delia fue durante largos años una de las referencias indispensables de Abuelas en La Plata”.

Martín Ogando Montesano nació en el “Pozo de Banfield”, el 5 de diciembre de 1976. Su madre lo llamó Martín, según cuenta Alicia Carminati, compañera de celda y sobreviviente del Centro Clandestino. Luego del nacimiento, ella fue trasladada al “Pozo de Quilmes”, cuyos restos permanecen desaparecidos. Estuvieron en un pasillo de ese centro clandestino hasta que Stella fue trasladada a la celda donde estaba Alicia. Fue el 5 de diciembre de 1976, tres semanas después del traslado a esa celda, cuando Stella comenzó con el trabajo de parto. Después de que sus compañeros pidieron asistencia, fue trasladada a otro lugar del centro clandestino. No saben cuál, junto con

la estudiante de Medicina Graciela Gladys Pujol, que también estaba detenida ilegalmente en Banfield.

El 15 de diciembre, Stella volvió a la celda que compartía con Alicia. Le describió el lugar precario donde había nacido Martín: apenas contaba con una cama y un colchón. No recordaba que hubiera habido médicos, pero sí que la había asistido su compañera de cautiverio, Graciela Pujol. Stella dio a luz a su hijo con los ojos vendados. Un militar lo arrancó inmediatamente de sus brazos para siempre. La madre de Martín conservó el cordón umbilical de su bebé, que sirvió como un recuerdo que pudo compartir con Jorge. Se lo hizo llegar de mano en mano como prueba de su nacimiento, afirmando que era un varón.

Su hijo Martín fue arrebatado de sus manos con la justificación de que era mejor que estuviera con su familia, así que su verdugo le dio una hoja y un lápiz para que realizara una carta donde narrara que se encontraba muy bien y que era mejor que Martín estuviera con ellos. De todos los bebés que nacieron en los centros clandestinos sólo entregaron uno a su familia.

A los 5 días de nacido Martín, lo pusieron en venta en un comercio de bebés y fue comprado por una familia que no podía tener hijos. Los padres le dijeron, a medida que crecía, que él era adoptado; lo criaron con mucho amor y protección. Y cuando se hizo mayor de edad, su padre le dijo que, por la fecha de su nacimiento, 1976, era muy probable que fuera hijo de desaparecidos y si quería buscar a su familia biológica lo podía hacer y él lo apoyaría en la decisión que tomara. Su padre de crianza fallece en marzo de 2015 y su madre, tres meses después. Tras la muerte de sus padres de crianza Martín se dirige al banco de genética en octubre para descartar la posibilidad de su conexión con la dictadura argentina. Y su resultado lo hizo llamarse el nieto recuperado 118. No lo hizo antes porque no quería ver el desgarramiento de sus padres de crianza. Ellos le registraron como adoptado y no tuvieron participación directa en la dictadura. Pero con cada nieto recuperado hay un juicio y una pena, por mínima que sea. Él por eso esperó a que murieran.



Recuperado de: <https://www.abuelas.org.ar/caso/ogando-montesano-martin-51>

En el III Prebinal de Paz en Buenos Aires, durante el segundo semestre de 2018, Martín y su abuela Delia contaron su testimonio de vida y cómo se llevó a cabo su reencuentro en compañía del banco de genética, quien aportó una gran pieza para la construcción del pasado de Martín. Su intervención fue muy conmovedora y se ha convertido en punta de lanza para rescatar el significado del pasado reciente. Han viajado a varios países para dejar en sus oyentes la semilla del valioso sentido de recordar el pasado, construyendo en el presente un mejor futuro.





Fotografías del archivo personal de la investigadora.

- ❖ **Actividad:** ¿Qué hubieras hecho en el lugar del nieto restituido? ¿Qué hubieras hecho en el lugar de la abuela? Argentina ha sido uno de los países con mayores iniciativas de memoria histórica. ¿Crees que en Argentina esa recuperación de la memoria ha contribuido para el **nunca más** y para el cuidado de sí y del otro?

🚩 **Grupo 5. Ciencias Naturales**

- ❖ **Iniciativa de Paz:** El Museo Sitio de Memoria ESMA es un museo de sitio emplazado en la ciudad autónoma de Buenos Aires, en el predio denominado

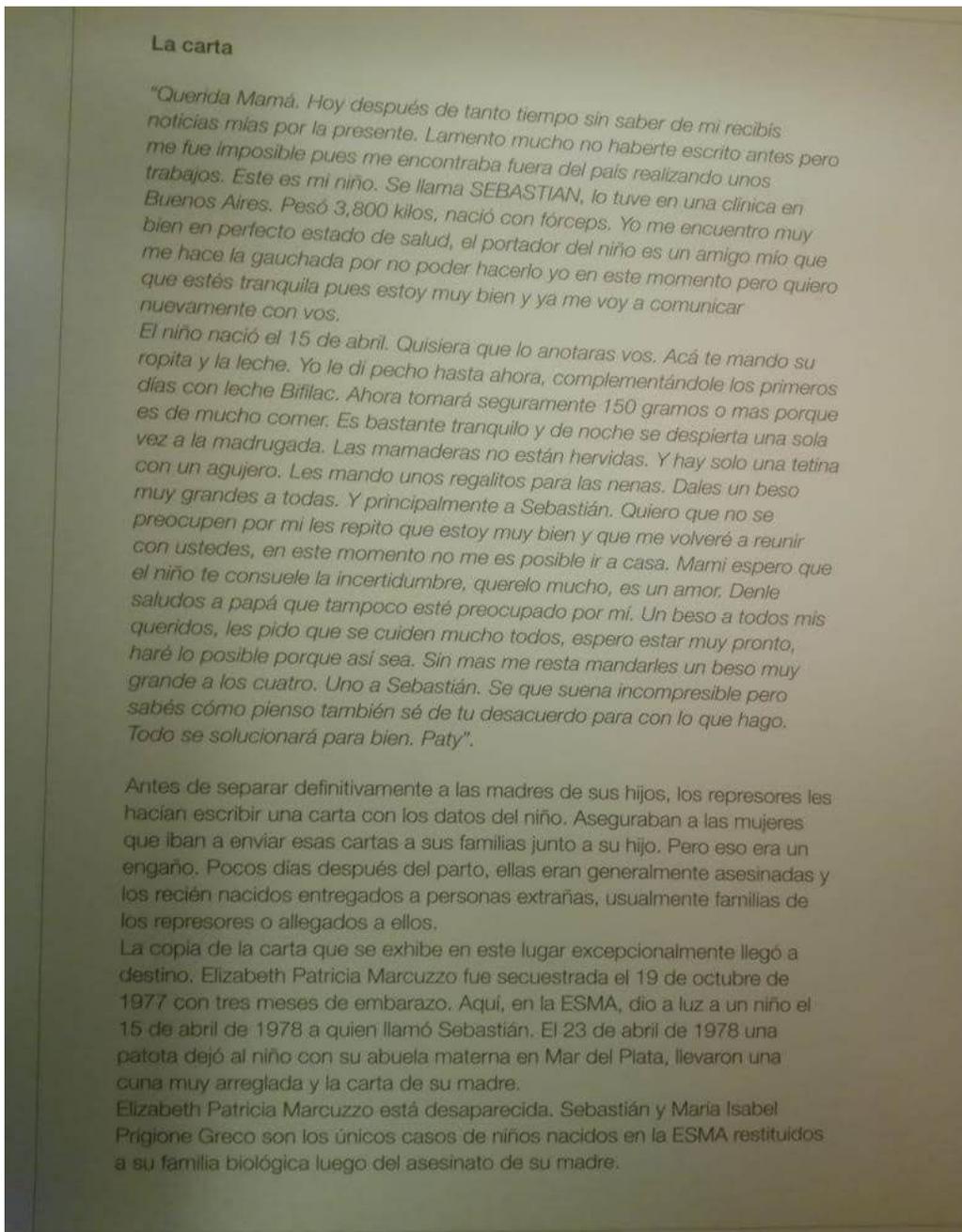
Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos, en donde anteriormente funcionó la Escuela de Mecánica de la Armada, lugar que durante la última dictadura cívico-militar fue uno de los centros clandestinos de detención, tortura y exterminio más grandes que hubo en Argentina.

- ❖ **Actividad:** Leer la carta y socializar las emociones develadas a partir de su reflexión.

Introducción

Durante la dictadura de Argentina secuestraron a muchas madres en su etapa de gestación, y muchas de ellas dieron a luz en lugares clandestinos de maternidad, los verdugos les aseguraban a ellas que sus hijos los entregarían a cada familia. Por tanto, les exigían que escribieran una carta donde expresaran lo bien que estaban y que pronto las verían. Todas las otras mamás hacían lo mismo, pero sus hijos eran entregados de manera ilegal a militares o en adopción. Sólo una carta cumplió el propósito. Esta carta se encuentra en el lugar que fue el centro clandestino más grande de Buenos Aires. Es un museo que contiene testimonios y ambientaciones que recuerdan el cautiverio de millares de personas. El lugar se encuentra en proceso de investigación aún; por tanto, su estructura física se conserva tal cual.

- ❖ **Actividad:** Realizar la lectura de la carta y socializar las preguntas.



Fotografía del archivo de la investigadora. Carta de Elizabeth Patricia Marcuzzo. Se encuentra en el museo ESMA

Preguntas de discusión: ¿Qué sintió al leer esta carta? ¿Cuál cree que era la intención de hacer escribir esta carta a cada mujer que daba a luz a su hijo? Escribe la respuesta de la carta.

TALLER 3. Y AUN ASÍ ME LEVANTARÉ

Objetivo

- Vivenciar el sentido de la memoria histórica en las prácticas pedagógicas como asunto de la ética del cuidado.

Introducción

En octubre de 2018 el claustro de San Agustín, en Bogotá, abrió sus puertas a las más de 500 fotografías, entre blanco y negro y color de Jesús Abad Colorado *El Testigo*. La exposición reúne el paso del conflicto armado por diferentes regiones de Colombia entre 1992 y 2018, bajo la lente de este reportero gráfico, que retrata la voz de las víctimas y sus emociones ante el drama de la guerra en Colombia. Es un testimonio firme contra el olvido. Él logra captar lo invisible, lo que a ningún medio de comunicación le interesa, ya que deja en ausencia lo icónico y se convierte en la experiencia de vida de una persona cuyo nombre no aparece en las portadas de revistas, ni en periódicos.

Se tuvo la oportunidad como grupo de investigación de asistir a esta exposición en el mes de abril del presente año y fue una experiencia única e incomparable. Escuchar la voz entrecortada de Jesús Abad Colorado logró establecer una conexión emocional entre el grupo oyente y la voz de las víctimas que susurran en el silencio de la reflexión un *Basta ya* y un *Nunca más*. Por esta razón, queremos expandir lo vivido y experimentado al grupo de docentes de la I.E. María Cristina Arango, a partir de algunas fotografías expuestas en forma de galería y la proyección corta y seleccionada del documental *El Testigo* en el cual se encuentra el testimonio de Camila, una víctima del conflicto armado en 2005.



Justificación

El siguiente instrumento es un desarrollo conceptual de memoria histórica y un aporte innovador importante, cuyo fin es contribuir a la construcción de una educación para la paz. El epicentro del pensamiento de algunos teóricos se fundamenta en afirmar que la memoria histórica abre el camino para un futuro, actualizando en el presente el pasado. Este es el mensaje que se quiere impartir a cada uno de los docentes, que ellos logren ver la transmisión del pasado reciente dentro de la escuela como algo actual que permite cumplir el propósito de la educación, que es transformar los corazones de cada educando. Por tal razón, lograr impactar el corazón de los maestros a partir de este taller para que se propague en los estudiantes es un reto bello, difícil y factible. Es así como los artefactos de la memoria nos permiten tener una gran lucidez acerca del camino que se debe tomar y la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula de clase.

Primer Momento: Sensibilización

Introducción

El documental *El Testigo, Caín y Abel* es el retorno por parte del fotógrafo a distintos lugares de Colombia donde se padecieron los horrores de la guerra, como San José de Apartadó y Granada, en el departamento de Antioquia, o Bojayá, en la región de Chocó. Él es una inspiración de la construcción de la paz a partir de la transmisión del pasado en el presente como proyección para un futuro con mejores oportunidades. Se evidencia en el video el reencuentro con los protagonistas de sus retratos y narra cómo lo vivido en el conflicto transformó sus vidas a partir del sano duelo, el perdón y la reconciliación, y hace una invitación a evitar la amnesia, creando espacios de reflexión y escucha.

Objetivo

- Impactar el ser de cada maestro a partir del artefacto de memoria para que ellos puedan propagar en prácticas pedagógicas de cuidado en sus estudiantes dentro del aula de clase.
- ❖ **Tiempo de Duración:** 15 Minutos
- ❖ **Actividad:** Visita al salón de “*No hay Tinieblas que la luz no venza*”
- ❖ **Ambientación musical del salón:** “Para la guerra, nada”, “Sólo le pido a Dios”, “El currulao me llama”, música instrumental con violín, “Que canten los niños”.
- ❖ **Descripción de la exposición:** El salón 702 se ambientará con fotografías de Jesús Abad Colorado y música que sea alusiva al conflicto y post-conflicto que ha vivido Colombia. Cada maestro podrá observar las fotografías.

EXPOSICIÓN

Me dijeron que no levantara la cámara y respeté con petición.

Pero luego les dije:

-TENGO QUE HACER ESTO. PIENSEN EN LAS IMAGENES DE VIETNAM O EN LOS CAMPOS DE CONCENTRACIÓN NAZIS CON LAS CÁMARAS DE GAS Y LOS MILES DE MUERTOS. SIN ESOS TESTIMONIOS NO SE CONOCERIAN ESOS HECHOS Y ALGUIEN LOS NEGARÍA!



Tragedia ocasionada por la explotación de un ciudadano por parte de la guerrilla del ca. Machuca, Segovia, Antioquia. Octubre 19 de 1992

¿Qué nos ha pasado en sesenta años de guerra?
 ¿Quiénes somos? La vergüenza, la indiferencia e
 irrespeto ante estas sucesivas historias del horror
 nos han borrado la cara; como colectivo y como
 personas tenemos que encontrar una cara nueva.
 Lo humano es un rostro que el mar borra en la
 arena. Lo rehacemos todos los días, frente al
 espejo, cuando este nos devuelve la imagen de los
 otros, que haremos propia: un rostro superpuesto
 con el de estos niños, y de todas las personas que
 están aquí rebotadas, a los que les hacemos hoy
 un homenaje.

Así sabremos quiénes somos.

Es el momento de la conciencia plena de la socie-
 dad de la vida y del sentido de nuestro destino en
 este instante de peligro. De alejarnos de la proce-
 sión victoriosa de los amos de la guerra para
 acompañar la resistencia y la grandeza de nues-
 tros antepasados, y de aquellos que perviven ca-
 minando entre los rastros de la violencia. De tra-
 bajar por el porvenir, hasta superar el latrocinio, la
 matanza y el despojo, en nombre del amor por los
 que nos suceden y por los que vienen a nacer. Así
 sea que lo hagamos con el último aliento.

Aquella voz: "Me duele más a muerte que a vida" —la
 de aquellos desposeídos que huyen dejando atrás
 los cuerpos cuidados de su gente— será entonces la
 propia voz, a plena voz.

María Belén Sáez de Ibarra
 Curadora



En medio de tanta tragedia que vivía la región del Urabá,
 quise contar una historia distinta y fui a registrar el Día de
 Velitas en la región. Cuando regresé al hotel donde me
 hospedaba, me llegó la noticia del asesinato de uno de mis
 mejores amigos, cantautor y profesor en el colegio de la U
 en Medellín, Jaime Borrero Silva.

Barrio La Chinita, Apartadó. Diciembre 7 de 1995

La mujer del ambiente y sus hijos iban a sembrar
 en un sector DCI junto con otros sobrevivientes de
 la matanza.

No podían llevar más un pequeño molinillo de agua.
 La niña se acercó y le preguntó al funcionario de la
 Cruz Roja Internacional:

"¿USTED ME DEJA LLEVAR LA POLLITA?
 ES QUE ES UN REGALO".

El hombre, con lágrimas en los ojos, le dijo:

"LÉVALA".



Desplazados de Puerto Acahualtán, luego de los bombardeos y saqueos
 de diversas compañías, apoyados por periodistas.
 Managua, mayo 1981 de 1981





"¿Cómo te sueñas viviendo?", le pregunté. "Me sueño viviendo no en una finca grande, sino en una finquita, donde uno pueda trabajar".

"¿Esa para ti es la paz?". "Para mí, sí".

Agosto de 2018



El realismo mágico no es un invento de García Márquez. Es la capacidad de descubrir, en cada lugar de Colombia, la magia de nuestro pueblo y la maravilla de una cotidianidad donde hay caballos de mar, niños que vuelan, mariposas que se posan en la canana de los combatientes o flores amarillas en los caminos. Es la vida que bulle en cada rincón.

Capurganá. 2000

Portete, Guajira. 2009

Niño wiwa, Guajira. Mayo de 2010





Bojayá, 2002



Cada año, las familias de Portete van a los lugares donde sucedieron los hechos y hacen rituales para honrar a sus víctimas. Algunas mujeres se visten de rojo, porque para los wayuu el rojo es fuerza, es resistencia y una forma de decir:

"Ustedes no nos doblegan".

Bahía Portete, Guajira, 2011





Me encanta caminar porque veo que nuestros campesinos salen adelante cuando pueden vivir y dormir en paz en sus parcelas. Mi deseo es continuar haciendo fotografía y amigos que siembran, como mis padres, la tierra y ofrecen el perdón y la reconciliación. Eso me hace muy feliz y me hace enamorar de la vida.

Granada, Antioquia, 1998



Mi papá decía: "Mijo, la tierra se hizo para sembrarla". Cuando se jubiló vendió parte de la casa y compró un pedazo de tierra en San Carlos, pero a finales de los 90 tuvo que venderla porque la violencia había regresado. Logró comprar una cuadrita de tierra más cerca de Medellín y allí, en cuestión de diez años, transformó lo que era un peñadero en su pequeño paraíso.

Fue un campesino y obrero que se convirtió en sabio gracias a los aprendizajes del campo y al conocimiento que adquirió en la Universidad Nacional.

San Carlos, Antioquia, 1995



La labor del periodista es buscar la verdad. Y en este país la verdad del conflicto está en el rostro de los más humildes. Son ellos los grandes perdedores. Perdieron la tierra y sus hijos, al servicio de todos los ejércitos. Estas imágenes están aquí para dejar un testimonio de su dolor, pero también de su esperanza. Para que hagamos algo y no repitamos la misma historia.

Depósito de café como albergue de familias desplazadas.
Peque, Antioquia, julio de 2001



Cuando íbamos saliendo de la casa, Dupira, de escasos siete años, me dijo: "Esos señores son muy malos". Le pregunté por qué decía eso. "Es que vea, nosotras bajamos más temprano a recoger agua al pozo y allá había dos soldados lavando ropa. Uno de ellos dijo: 'Hermano, a estos niños también deberíamos coger y matarlos'. 'Ay no hermano, yo no soy capaz de hacer una cosa de esas'. Pero el otro ahí mismo le dijo: 'Qué va, esas niñas crecen y se vuelven guerrilleros'".

Huida de las familias de la vereda
El Barro, San José de Apartadó, febrero 27 de 2005



También he visto los árboles heridos en medio de los combates. Habíamos de ocho millones de víctimas y no hemos entendido que víctima también es la naturaleza. ¿Cuántos bosques han sido destruidos y abaleados? Esto es un campo de batalla en julio de 2002, después de la tragedia de Bellavista, en Boyacá. Entre esquirlas de granada y balazos una puede contar más de 36 impactos, y yo entiendo que eso es lo que les ha pasado a muchas personas en este país: la naturaleza terminó herida, como terminó herida la vida o el alma de muchas personas en Colombia.

Boyacá, Chocó, junio de 2002



Mientras observan el lanzamiento del Movimiento Bolivariano de las FARC en la plaza del pueblo, al fondo están las huellas del ataque al comando, destruido meses antes por el mismo grupo. La piel y la memoria de varias generaciones quedaron marcadas por la guerra.

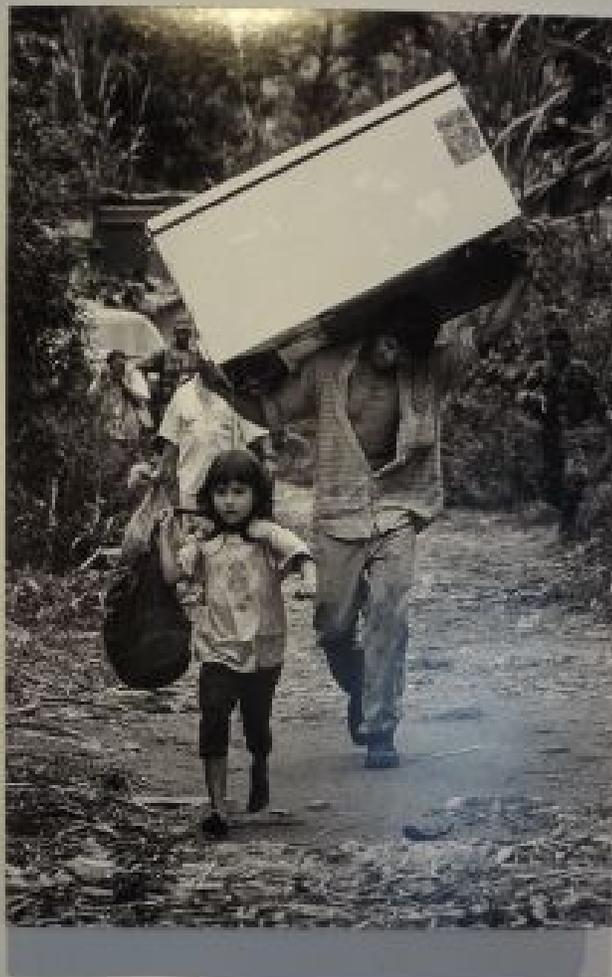
Nariño, Antioquia, julio 2000



Jaramila, Chocó, Diciembre de 1999

No tenemos ojos, ni corazón, ni conciencia para mirarnos en el espejo rojo de la guerra. De balas, ametralladoras y huérfanos llenaron esta tierra, que muy rápido cambió de dueños.

No nos conmovieron las muertes, tampoco los mutilados ni las lágrimas que inundan los caminos del deshielo y despoja de miles de familias del campo. Crecieron las ciudades, también los injustos, y las manos manchadas de sangre.



Misoel huye con su nevera al hombro tras la muerte de diecisiete campesinos a manos de las FARC. Va con su hija Karina y sus vecinos, y solo son noticia un día.

A Misoel también lo vi sacar las cerdas, que lloraban, la ropa y las gallinas.



Familia huyendo. Via Medellín - Bogotá. Diciembre 14 de 2000







Escuela Simona Duque, **Marimilla, Antioquia.**
 Noviembre de 2004

Cleyver, de ocho años, fue asesinado por sus secuestradores, quienes seguían exigiendo dinero a la familia aun cuando ya estaba sin vida.

Su maestra y sus compañeritos sufrieron un trauma psicológico muy fuerte. Para ellos el fin del año escolar tuvo que ser adelantado un mes.

LUISA NO QUERÍA HUIR DE NUEVO.

Con solo nueve años ya se había desplazada cuatro veces.



Mulatos,
 2005



San José de Apartadó, **Urabá.** 2005

2005



Vereda El Barra.
Febrero 27 de 2005

"Vámonos, cojan ropa".
Y **Duaira** dijo: "Mamá, ¿me puedo llevar la niña?".
"¿Cómo? ¿Y es que aquí hay más niñas?", le pregunté.
"Sí, venga", me contestó.
Abrió la puerta de un granero y tomó una marrana,
y luego se puso a posar con ella.



1997





La tragedia de Bojayá fue anunciada en octubre. Fue una noticia de las FARC, pero a los periodistas les costó creerlo. En el momento de la noticia, yo estaba en Bogotá y me acordaba de un momento en el que fui a un campamento de la FARC en el momento de la noticia. El día que pasó que los periodistas vinieron a la zona, porque la noticia era un anuncio.

BOJAYÁ FUE UNA TRAGEDIA ANUNCIADA.

Desde 1998 por parte de las FARC, el objetivo de investigar y documentar los hechos de la zona de Bojayá, de manera que se pueda tener un registro de lo que pasó y de lo que se está haciendo.

El día de la tragedia, yo estaba en Bogotá y me acordaba de un momento en el que fui a un campamento de la FARC en el momento de la noticia.

YO NO VI A NADIE LLORANDO. NO HABÍA TIEMPO PARA LÁGRIMAS.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.

DOCE HOMBRES NEGROS TOMÁNDOSE TRES BOTELLAS DE VICHÉ, SACANDO LOS CUERPOS PARA IR A ENTERRARLOS.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.

Historia tomada de la zona de Bojayá, Colombia. Octubre 2002.



"Teniente, se los dije, les advertí que si seguía en el Ejército me matarían o irían por mi hermanita. Lo sabía y ustedes no me creyeron.

Vea lo que pasó, esos huantiputas no me perdonaron que estuviera en el Ejército".

"HACE CINCUENTA AÑOS YO VIVÍ ESTA MISMA TRAGEDIA. Y HOY ESTOY CON MIS HIJOS Y NIETOS REPITIENDO LA HISTORIA".



Peque, Antioquia. 2008



A Comila

le mataron su padre y hermanos en febrero de 2005 en San José de Apartado. **Santiago** tenía veinte meses y **Natalia** cinco años.

Su padre, **Alfonso**, y su esposa **Sandra** fueron asesinados en la carretera de su finca. En este tiempo participaron militares de la Brigada XVII y paramilitares de las AUC.

Comila ingresó a la guerrilla de las AUC, veinte meses después, cuando apenas dos años cumplió.



San José de Apartado, Urabá
febrero de 2005



Zona rural
Caba, Tumbuco, Córdoba
enero 20 de 2007

"¿Cómo se sintieron cuando?" le pregunté
"ME SUEÑO VIVIENDO NO EN UNA FINCA GRANDE, SINO EN UNA FRIQUITA, DONDE UNO PUEDA TRABAJAR".

"¿Era para ti o la paz?"
"Para mí, sí".



Zona de paramilitarización de la zona
Rio Viejo, Tumbuco, Córdoba
enero 20 de 2007



Cafetera de campo
Aguirre 28 de 2009



Socialización

Son 550 fotografías de las cuales se escogieron las que conectan la memoria con los jóvenes y los niños, ya que los maestros interpelan e impactan esta población. Una vez el grupo de maestros haya visualizado la exposición, se llevará a cabo un conversatorio.

1. De las fotografías expuestas, ¿cuál le llamo más la atención? ¿Por qué?
2. ¿Sabías que 80.472 personas han sido desaparecidas de manera forzada y sus familias, en medio de un atroz sufrimiento, aún las buscan angustiadas? Hay datos significativos: Argentina y Chile, durante sus dictaduras tuvieron 35,8 y 30,2 desaparecidos por cada 100 mil habitantes, respectivamente, mientras en Colombia, con regímenes democráticos, hay 93,2 desaparecidos forzados para el mismo rango. Después de Siria, Colombia es el país con la mayor cantidad

de desplazados internos. Más de siete millones de personas se han visto forzadas a desplazarse. Es como si toda la población de Costa Rica se viera forzada a salir de su país. Hay muchas fotografías de desaparecidos. ¿Qué harías si tuvieras un familiar desaparecido?

3. ¿Cree usted que estas fotografías las deberían conocer sus estudiantes? ¿Por qué?
4. Es posible que estas fotografías y el conocimiento de su historia contribuyan al *nunca más*. ¿Cómo vamos a construir juntos la memoria a partir de la escuela?
5. ¿Se puede construir algo desde nuestro pasado para nuestro futuro?

Segundo Momento: “Cada colombiano tiene una historia que contar”. Testimonio de Vida de Camila.

Introducción

El documental *El Testigo: Caín y Abel* es hacer de cada fotografía de Jesús Abad Colorado una historia viva, una experiencia vivida para que todos los colombianos escuchen aquello que por años el silencio ha sido el vencedor. Es la recolección de historias de vida que han interpelado la vida de Jesús Abad Colorado durante 30 años de su vida profesional. Hace una invitación a cada colombiano a la reflexión. Es un periodista que llega cuando ya todos sus colegas se han ido. Él llega a escuchar la voz de las víctimas y muchas veces de los victimarios quienes han cometido atrocidades y violado los derechos fundamentales a otras personas como ellos. Llega en el momento de máximo dolor, y meses después regresa a ese lugar donde es testigo de la resiliencia de las personas. Jesús Abad es el testigo, el libro popular y comunitario, el archivo histórico, es el patrimonio de la comunidad. En él se condensan muchas experiencias de Colombia.

❖ **Tiempo de Duración:** 30 minutos

- ❖ **Descripción de la Actividad:** Se proyectarán algunos apartes del documental *El Testigo: Caín y Abel* el cual focaliza la narración del significado de algunas fotografías expuestas en el primer momento.

Partes del video que se proyectan:

<i>Momentos del Video</i>	<i>Minutos</i>
La naturaleza	0:00-1:00
Actores del conflicto armado	4:26-6:50
Experiencia de vida (terror): La niña con la cruz (2005)	7:10-10:00
El poder del perdón.	58:45-1:10:21

- ❖ **Socialización:** Se abre un conversatorio a partir de una lluvia de temas, donde cada uno de los maestros da su reflexión y opinión sobre:

- Generaciones.
- Paz.
- Resistencia
- La no-repetición.
- Reconciliación
- Perdón.
- Pasado.

Tercer Momento: “La memoria nos abre caminos”

Introducción

La memoria ha jugado un papel indiscutible para que la lucha pueda generar una nueva sensibilidad que expresa y trasmite la no aceptación de la normalización de la guerra, las atrocidades y en la insistencia de dar prioridad a los derechos humanos y a

la paz reparadora. La relevancia de la memoria deriva, en parte, de las iniciativas y las demandas sociales de las víctimas y los sectores aliados insistiendo en el respeto por los Derechos Humanos como una condición fundamental de la democracia. Cada artefacto de la memoria debe permitir que la memoria perdure para las nuevas generaciones e invite siempre a la reflexión profunda. Los trabajos de la memoria se deben interpretar y debatir o, de lo contrario, se corre el riesgo de producir frustración e indiferencia. Por esta razón, Todorov (1993) cree que “si todo este sufrimiento no conduce a un engrandecimiento del horizonte, a una más grande humanidad mediante la caída de todas las mezquindades y miserias de esta vida, entonces todo habrá sido en vano” (p. 271).

Objetivo

- Lograr una conexión entre el sentido de la memoria histórica y la experiencia vivida de cada maestro para proyectar en prácticas pedagógicas el cuidado de sí y del otro.
- ❖ **Tiempo de Duración:** 30 minutos.
- ❖ **Explicación de la Dinámica:** Los 18 maestros de la I.E. María Cristina Arango se distribuyen por áreas. A cada grupo se le asignarán 2 frases, las cuales deben reflexionar y debatir teniendo como eje central la escuela-enseñanza. Luego se socializará con todos los maestros. Las frases son:

Grupo 1:

- “Cada colombiano tiene una historia que contar” **Jesús Abad Colorado**
- “Ellos contra nosotros, después nosotros contra ellos y de nuevo ellos contra nosotros... ¿Hasta cuándo ese círculo vicioso del odio?” **Tzvetan Todorov**. Este teórico vivió los campos de concentración nazi. Al lograr sobrevivir comenzó una profunda reflexión y ayudó a comprender el verdadero sentido de la memoria histórica, no para sacralizarla sino para darle la importancia que se

merece, es decir, recuperar el pasado, no como un recuerdo que cause más dolor, sino que permita darle nuevo sentido, para que otros conozcan el horror de la violencia y se impida su repetición y para que, conociendo la verdad de los hechos, se desenmascaren las normalizaciones de dicha violencia. La plena conciencia de estos hechos provocará serias reflexiones y contribuirá a que la memoria histórica tome el auténtico sentido que se espera de ella.

Grupo 2:

- “No se trata de perdonar indistintamente a todos, ni de amar a nuestros enemigos, sino de no reproducir los actos de inhumanidad de los que se ha sido víctima, de no interiorizar la intolerancia de la que los enemigos han dado prueba con respecto a ti mismo”. **Tzvetan Todorov**
- “La victoria final se debe a que la verdad, una vez establecida, es indestructible, mientras que las mentiras y simulaciones tienen siempre que repetirse”. **Tzvetan Todorov**
- “Uno encuentra que la verdad es incompatible con la comodidad interior y que, en nuestra inmensa mayoría, preferimos la comodidad”. **Tzvetan Todorov**

Grupo 3:

- “Si hemos de aprender del futuro es al precio de escribir el pasado”. **Paul Ricoeur**
- “La memoria es el presente del pasado”. **Paul Ricoeur**

Grupo 4:

- “La gloria de unos supuso la humillación de otros. La celebración de un lado corresponde a la execración del otro.” **Paul Ricoeur**
- “Nos contentamos con considerar el olvido contrario a la memoria, su enemigo. El deber de la memoria parece consistir en luchar contra el olvido.” **Paul Ricoeur**

Este filósofo francés sitúa la memoria histórica en el centro de la vida de las personas que han sufrido la violencia. Recuperar la memoria histórica es darle el auténtico sentido de recordar el pasado actualizándolo en el presente para impulsarlo con nuevos bríos y con nuevos sentidos hacia el futuro.

Grupo 5:

- “La memoria es el vínculo fundamental con el pasado, al igual que la esperanza es el gozne que nos une al futuro”. **Nel Noddings**
- “La violencia tiene muchas causas, pero es obvio que la gente que se siente cuidada y que ha aprendido a cuidar de los demás es menos propensa a cometer actos violentos”. **Nel Noddings**

Noddings es una filósofa y maestra estadounidense que con sus reflexiones ha engrandecido la tarea docente porque está convencida de que la escuela es la gestora de los nuevos ciudadanos. El reto pedagógico de la escuela debe brillar por ser el gran instrumento social para cuidar y ser cuidado. Este reto debe ser de tal envergadura que cierre el paso a todo elemento violento que quiera florecer en el que ha sido cuidado. En la escuela, el niño que ha sido cuidado aprende a cuidar y domeña su proclividad a la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2017). Genocidio de Ruanda: la historia de los hutus y los tutsis. Recuperado de: <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/eventos/genocidio-de-ruanda-la-historia-de-los-hutus-y-los-tutsis>
- Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza.
- Arias, D. (2018a). Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. *Colección Doctorado Interinstitucional en Educación* (13), 1-162.
- Arias, D. (2018b). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Educación y Ciudad* (34), 25-38.
- Arias, D. y Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clio & Asociados*, 18-29.
- Barnes, C. (2004). *Haciendo propio el proceso. La participación ciudadana en los procesos de paz*. Gernica Lumo: Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Carretero, M., y Kriger, M. (2006). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el “Descubrimiento” de América. *Paidós*, 71-98.
- CNRR (2013) (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación). *¡Basta ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Cruz, M. (2016). Estudio sobre el arte judío del Holocausto. Imaginario judío y ocupación francesa. *El Artista*(13), 62-79.
- Díaz, V. E. (2013). Paradojas del duelo en el contexto colombiano. *Revista Psicoespacios*, 7(10), 273-290.
- Dwork, D. (2016). Trabajar con la historia del Holocausto. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, LXI (228), 235-246.
- Efron, L. y Flores, M. C. (2012). ¿Memorias de una nación reconciliada? Reflexiones en torno a la transmisión de la historia reciente en la Sudáfrica posapartheid. *Clio & Asociados* (16), 39-53.
- Gómez, D. H. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. *Colección Doctorado Interinstitucional en Educación, Serie Grupos No.13*, 1-162.
- González, M. P. (2012). Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. *Revista Quinto Sol*(16), 1-24.
- Higuera, D. M. (2010). El declive de la escuela moderna y sus rituales: ¿Hay lugar para la memoria del pasado reciente Argentino? *Praxis Educativa*, 149-160.
- Jiménez, A. Infante, R. y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*, 287-314.
- Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta. *Persona y Sociedad*, XXV(3), 29-52.

- Lara, J., Enciso, L., Culma, C., y González, A. (2017). Recuperación de memoria histórica y sistematización de experiencias en el costurero de la memoria: Kilómetros de vida y de memoria. *Trabajo de Grado*. Bogotá.
- Mèlich, J.-C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del Holocausto? *Enrahonar* (31), 81-94.
- Mendoza, N.C. (2012). Transmisión de pasados presentes. La experiencia de la Comisión de Educación de H.I.J.O.S. Regional Córdoba (Argentina). *Revista Colombiana de Educación* (62), 41-58.
- Minatti, A. (s.f.). Propuesta de Investigación: Formación docente en derechos humanos. Inédito.
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018a). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 255-267.
- Mosquera, C. y Rodríguez, M. (2018b). Tematizar la memoria del conflicto armado desde la literatura, la música y la narrativa para formar la subjetividad política, la compasión y la ética responsiva. *Hallazgos*, 45-70.
- Noddings, N. (2009). La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ortega, P. y Herrera, M. (2012). Memorias de la violencia política y formación ético política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 89-115.
- Ortega, P. y Merchán, J. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*(40), 59-70.
- Patierno, N. y Martino, S.M. (2016). Historia y memoria en Argentina de la dictadura militar (1976-1983) a través del cine como estrategia de intervención alternativa en el escenario escolar. *Revista Colombiana de Educación* (7), 279-297.
- Peña, J. y Jeannette, P. (2017). Diseño Curricular para la incorporación de la cátedra de La Paz en ciclo uno de formación de la Institución Educativa Distrital campestre Monteverde. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Tesis para optar al título de Magíster en Educación.
- Peñalosa, C. (2015). Duelo callejero: mujeres, política y derechos bajo la dictadura chilena. *Revista estudios feministas* (23) 3, 959-973.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Rubiano, E. (2017). Memoria, arte y duelo: el caso del salón del Nunca Más de Granada (Antioquia, Colombia). *Historelo. Revista de historia regional y local*, 18 (9), 313-343.
- Rubio, G. (2010). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena. *Proyecto de Grado para obtener el título de doctora*. Universidad de Granada.
- Sinay, M. (2010). “A la luz del día y bajo la mirada de los ojos del mundo...”. Manual para la enseñanza del Holocausto y guía de recursos didácticos y pedagógicos. Honolulu, Hawaii: Proyecto final presentado al departamento académico de

la Escuela de Estudios Sociales y Humanidades como parte integral del doctorado en Educación.

Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. Madrid: Siglo XXI.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

Vasilachis, I. (2006) (coord). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa, 1-22.

Veneros, D. y Toledo, M. I. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: Visita de estudiantes de educación media al parque por la Paz villa Grimaldi. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 199-220.

Vera, A. (2016). La violencia: una representación infinita. Una mirada desde Abad Colorado. Inédito. Bogotá.