

Pedagogía de la Memoria en la Vereda El Congal, municipio de Samaná Caldas

Giuliana Castro Correa



Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Manizales, Caldas. Colombia

2019

Pedagogía de la Memoria en la Vereda El Congal, municipio de Samaná Caldas

Giuliana Castro Correa

Tesis presenta como requisito para optar al título de:

Magister en Educación

Asesor:

Mauricio Orozco Vallejo

Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Manizales, Caldas. Colombia

2019

*“Dar ejemplo no es la principal
forma de influir en los demás;
es la única”*

Albert Einstein

Agradecimientos.

*Al ser más maravilloso que el universo
puso en mi camino: Denilson M.C.,
a mi tío Sócrates que es el motor de la familia,
a MI FAMILIA por sus esfuerzos,
a mi compañero de vida Tomás Ibáñez M., y
a los grupos poblacionales que son
nuestra razón de ser*

Índice General	Pág.
Lista de Tablas	7
Lista de Gráficas	7
Lista de Imágenes	7
Resumen	8
INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA OBRA DE CONOCIMIENTO	12
1.1. Justificación	13
1.2 Descripción de la problemática	14
1.3 Formulación del problema	16
1.4 Objetivos	17
1.4.1 Objetivo general	17
1.4.2 Objetivos específicos	17
CAPÍTULO II. ANTECEDENTES	18
CAPÍTULO III. REFERENTE TEÓRICO	28
EDUCACIÓN	29
3.1 Obstáculos de la enseñanza	33
3.1.1 Obstáculo 1	33
3.1.2 Obstáculo 2	34
3.2 Procesos de relación de un niño con el sistema escolar	35
PEDAGOGÍA	38
MEMORIA	45
PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA	49
CAPÍTULO IV. DISEÑO METODOLÓGICO	55

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN Y RESULTADOS	60
5.1 Hechos violentos que tuvieron lugar en la vereda El Congal	61
5.2 Reconocimiento de experiencias que han trabajado sobre pedagogía de la memoria	64
5.2.1 Documentos Generales	69
5.2.2 Guías para Maestros	69
5.2.3 Guías de Trabajo	70
5.3 Una propuesta de pedagogía de la memoria para habitantes del Congal	80
5.3.1 Pedagogía comunitaria en el marco de la memoria	81
5.3.2 Aspectos generales a tener en cuenta	86
5.3.3. Fases de la propuesta	89
CONCLUSIONES	97
RECOMENDACIONES	100
ANEXOS	110
Anexo 1	111

Lista de Tablas **Pág.**

Tabla 1. Investigaciones en Pedagogía de la Memoria 20

Tabla 2. Ubicación de Iniciativas Registradas en Memoria Histórica 65

Tabla 3. Guías de Trabajo en el Aula 70

Lista de Gráficas **Pág.**

Gráfica 1. Triangulación de la información 81

Lista de Imágenes **Pág.**

Imagen 1. Cartografía Social. El Congal, junio de 2017 63

Imagen 2. Vereda El Congal, junio de 2017 84

Resumen

La presente Obra de Conocimiento socializa el proceso desarrollado en la Vereda El Congal – municipio de Samaná, Caldas, cuyo punto de partida es la educación como acción vinculante en comunidades que han padecido hechos violentos a lo largo del territorio colombiano; dicho proceso establece la identificación de experiencias que han trabajado sobre la memoria histórica y la pedagogía de la memoria, como insumo determinante para la definición de estrategias alrededor de la memoria para los habitantes de dicho sector.

El estudio se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, en el cual participaron líderes comunitarios y habitantes en general de la vereda, además del rector y el docente; de modo que la información recopilada a través de cartografías sociales, entrevistas semiestructuradas y la observación participante, en diálogo con los referentes analizados, establecieron un aporte para la presentación de una propuesta en Pedagogía de la Memoria.

Palabras clave: Pedagogía de la Memoria, Memoria Social, Educación.

INTRODUCCIÓN

La presente obra de conocimiento da cuenta del proceso investigativo desarrollado en la vereda El Congal, perteneciente al municipio de Samaná en el departamento de Caldas; dicho ejercicio académico busca la generación de una estrategia pensada desde la pedagogía de la memoria como una posibilidad de construcción conjunta y reconocimiento de diversos sujetos que dinamizan el establecimiento de nuevas formas de interacción, no solo entre ellos, sino de estos con su territorio. Esto, dado que sus habitantes fueron objeto de enfrentamientos violentos que trajeron consigo muertes y desplazamiento forzado, en un abandono total por un territorio que fue autónomo en varios de sus procesos de desarrollo.

En este orden de ideas, se considera determinante que una maestría en Educación pueda reflexionar, repensar, pero sobre todo crear alternativas aterrizadas a nuevos contextos, de modo que los habitantes de éste territorio retomen y lideren nuevamente prácticas sostenibles desde diferentes ámbitos, en un ejercicio profundo de resiliencia, perdón y no repetición, dinamizado en este caso específico desde la Educación.

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente expuestos dicho proceso investigativo se divide en 5 capítulos de la siguiente manera: Capítulo 1. Presentación de la Obra de Conocimiento. Capítulo 2. Antecedentes. Capítulo 3. Referente Teórico. Capítulo 4. Diseño Metodológico. Capítulo 5. Resultados y Discusión

En el capítulo 1 el lector encontrará la delimitación del campo de estudio y elementos asociados con la pertinencia del trabajo de investigación, tanto en el ámbito académico como en el comunitario. De igual manera se plantean en éste capítulo: la descripción de la problemática, la formulación del problema y los objetivos que establecen el eje transversal de éste ejercicio académico.

Capítulo 2: Antecedentes. A continuación, se realizará un proceso de interpretación a través de la elaboración de los antecedentes donde, a partir de un ejercicio de revisión académica se hallaron postulados afines al tema central, que ayudan a comprender dinámicas que han estado enfocadas en el fortalecimiento de estos procesos en el marco de la pedagogía de la memoria.

Capítulo 3. Referente teórico. En dicho capítulo se encuentran los referentes que permitieron comprender conceptualmente los ejes determinantes en el ejercicio de investigación, reconociendo en: la Educación, la Pedagogía, la Memoria y la Pedagogía de la Memoria las bases teóricas que a partir de sus postulados dan sustento al trabajo investigativo.

En el capítulo 4. Diseño metodológico, el lector encontrará los argumentos para establecer el tipo de investigación, que en este caso es de corte cualitativa con un enfoque interpretativo; de modo que las técnicas para recopilar información fueron: observación, revisión documental, entrevista semiestructurada, la cartografía social y talleres con los niños y niñas

Para finalizar, el capítulo 5: interpretación y análisis de resultados, establece un diálogo entre los referentes teóricos, las propuestas prácticas que se hallaron en diferentes escenarios del territorio nacional y los elementos encontrados en el levantamiento de información, en un ejercicio de triangulación de datos y diálogo de saberes que permiten dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.

CAPÍTULO I.
**PRESENTACIÓN DE LA OBRA DE
CONOCIMIENTO**

1.1 Justificación

La educación, al establecerse como un pilar básico para una sociedad justa e incluyente, adquiere un compromiso determinante en los procesos de reconocimiento, reflexión y construcción de nuevas alternativas de vida, la cual debe ser pensada en clave con las dinámicas propias de los territorios, de modo que pueda aterrizar de manera clara e integral a los requerimientos de comunidades con dinámicas específicas en su ser, hacer y actuar. En este orden de ideas, se genera una propuesta cuyo eje transversal formula el reconocimiento de una pedagogía de la memoria: una pedagogía de la esperanza, una pedagogía de la autonomía, una pedagogía para la vida; al establecerse como aquello por lo que muchas personas han luchado de manera ardua y constante en un país atropellado por hechos violentos que ya no ocurren solo en lugares alejados, sino que se han encarnado en lo más profundo de la cotidianidad de miles de personas. Por ello, pensar en una pedagogía de la memoria en la vereda El Congal, obedece a un proceso de profundo respeto y de responsabilidad por aportar a los habitantes colombianos algo de lo que se les quito en un momento en el que estuvieron solos, en el que el pueblo era indiferente a un dolor que muchos, durante décadas padecieron. En este orden de ideas, y siendo más conscientes de la afectación que genera a todo el país lo que ocurre en diferentes partes del territorio, la maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales cuyo sentido humanista propende por generar aportes significativos a la sociedad, pero en especial a aquellas comunidades que requieren especial cuidado, asume éste desafío investigativo de corte cualitativo como un ejercicio de reciprocidad, que permite retomar saberes de los habitantes de la vereda para ponerlos en un diálogo profundo con referentes teóricos y prácticos que den luces a los ejes transversales de lo que para ellos será un proceso comunitario mediado por la educación: Una Pedagogía de la Memoria.

1.2 Descripción de la problemática.

La historia como tal, ha estado acompañada por diversos episodios asociados con hechos violentos que sin duda alguna han generado graves afectaciones a diferente escala: local, regional, nacional y por tanto mundial; vale la pena recordar casos como los de España con el Franquismo, y Argentina con el Proceso de Reorganización Nacional (entre muchos otros) que padecieron diversos tipos de violencia, entre ellas: la violencia de estado, desapariciones forzadas, exilio, crímenes de lesa humanidad, entre otros; situación, que no ha sido ajena al contexto Colombiano. De acuerdo con, las ¹¹Estadísticas del Conflicto Armado en Colombia del Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH, durante los últimos casi 50 años la violencia ha causado la muerte de 218.094 personas, así: el 19% que equivale a 40.787 muertos fueron combatientes y el 81% que equivale a 177.307 muertos, fueron civiles, teniendo especial afectación en las comunidades rurales CNMH (2012).

Dadas estas situaciones, diferentes instituciones del estado y privadas, han considerado necesario apostar por los procesos de reconstrucción de la Memoria, entendida como “un espacio de lucha política” (Jelin, 2002, p.6), que busca la visibilización de los grupos sociales que históricamente han sido olvidados, con el fin de aportar a la No Repetición, en un ejercicio de resistencia y por tanto de visibilización de la violencia sistemática que se vive en diferentes contextos.

Teniendo en cuenta estos elementos que han generado confrontaciones de diferente índole, con especial afectación en comunidades como la campesina, se hace necesario indagar, profundizar y, por tanto, hacer evidentes las memorias de los sobrevivientes, entendidos como “los relatos de las

¹ <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>

personas que han sufrido la guerra. Es el retrato vivo, descarnado y humano del sufrimiento y del modo cómo las víctimas sobrevivieron y rescataron sus vidas de las condiciones más adversas” (CNMH, 2012), sin embargo, más allá de revivir esas memorias desgarradoras es necesario tener claridad frente al por qué y para qué de dicho proceso; esto con el fin de aportar a la visibilización, no solo del conflicto, sino de seres humanos que vieron afectación en sus proyectos de vida y que reclaman incesantemente por la garantía de sus derechos humanos, con unos mínimos vitales que les permita reconstruir y avanzar en sus territorios de manera digna; siendo en este punto donde la Educación y la Escuela juegan un papel determinante en el ejercicio de transformación.

La educación, entendida como elemento ético y transformador, es aquella que no está al margen de la sociedad sino, por el contrario, se sirve de ella para enseñar, incidir y transformar. De esta manera, se construye el enfoque pedagógico de la memoria. (Ayllón, 2012, p. 82)

En este orden de ideas, la investigación se centra en la comprensión de la situación que vivieron los habitantes de la Vereda el Congal perteneciente al Corregimiento El Bosque, del Municipio de Samaná, departamento de Caldas; territorio que a principios del siglo XXI, específicamente ²en el año 2002 sufrió un ataque violento donde alrededor de 32 familias se vieron obligadas a desplazarse a otros corregimientos y municipios, esto al presenciar la quema del cacería: viviendas y pertenencias en general (2015), situación que generó que muchos de ellos buscaran reiniciar sus vidas con sus familias en ciudades capitales como Bogotá y Medellín, principalmente, pero que con el pasar del tiempo han decidido retornar a su territorio, situación que necesariamente debe contar con el apoyo de diversas entidades, de modo que se garanticen unas condiciones mínimas para volver a poblar el territorio, en este orden de ideas el Batallón de Desminado llegó en el año

² <http://www.lapatria.com/caldas/el-difícil-regreso-la-vereda-el-congal-en-samana-video-205273>

2010 al Congal y a otras veredas del departamento desde entonces se han intervenido alrededor de 65 veredas garantizando un territorio libre de minas antipersona (Giraldo, 2015).

Teniendo en cuenta estos elementos, se reconoce que el proceso debe estar acompañado por la reconstrucción de la memoria, lo cual a su vez permitirá reconocer elementos que faciliten generar algunos acercamientos hacia lo que podría ser una pedagogía de la memoria, como elemento determinante para la dinamización de procesos éticos y de una apuesta política, que, a través de una educación más humana aporte a la no repetición de hechos violentos y a la repetición de procesos culturales que permitan mantener, renovar y mejorar el desarrollo endógeno a partir de la dinamización efectiva de procesos educativos. Así pues, la memoria como eje de investigación se convierte en el motor que permite renovar las perspectivas y alternativas de vida, a partir de vivencias dinamizadas en un territorio específico.

1.3 Formulación del problema.

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que conformarían una propuesta de Pedagogía de la Memoria en la vereda el Congal?

1.4 Objetivos.

1.4.1 Objetivo General.

Construir una propuesta de Pedagogía de la Memoria para los habitantes de la vereda El Congal.

1.4.2 Objetivos específicos

Reconocer los hechos violentos que tuvieron lugar en la vereda el Congal - Municipio de Samaná Caldas.

Identificar experiencias que han trabajado sobre pedagogía de la memoria.

Definir las estrategias pedagógicas alrededor de la Memoria para los habitantes de la vereda el Congal.

CAPÍTULO II.
ANTECEDENTES

La elaboración de los antecedentes busca socializar algunos elementos determinantes para la comprensión de la Pedagogía de la Memoria Social como punto de partida para el abordaje teórico y metodológico principalmente, de modo, que permita tener una línea base en el marco de esta propuesta.

En este orden de ideas, a continuación se refieren algunas líneas o ejes de análisis que resultaron de la revisión de documentos en torno a la categoría central de la investigación; cabe la pena aclarar que investigaciones asociadas de manera directa con Pedagogía de la Memoria son relativamente escasas, sin embargo, se indago sobre investigaciones que asociaran como tal solo el concepto de Memoria y que tuvieran algunos elementos de tipo empírico y teórico que aportaran a la comprensión de dicho abordaje.

Así pues, en el ejercicio de revisión de antecedentes se encontró una gran cantidad de investigaciones que giran en torno a procesos de Memoria Histórica, que van desde la reconstrucción de hechos violentos en contextos específicos, por ejemplo la Masacre en los Montes de María, o desplazamientos de comunidades afro; pasando por el papel de la memoria en temas asociados con la resistencia, la justicia, el fortalecimiento de organizaciones sociales y comunitarias, violencia, género, el exterminio de movimientos sociales como el de la Unión Patriótica, hasta algunos estudios de caso que son reflejo de la violencia socio política que durante tantos años ha sido responsable de diversos hechos violentos. Adicional a ello, y como se socializó líneas atrás, en cuanto a investigaciones asociadas con Pedagogía de la Memoria, se encontraron relativamente pocos acercamientos de tipo investigativo; sin embargo, cabe la pena resaltar que en los últimos años: 2012 a 2016, se han podido establecer un mayor número de investigaciones, a saber:

Tabla 1.

Investigaciones en Pedagogía de la Memoria.

Investigación	Autor	Institución
Memoria, Conflicto y Escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. 2012	Varios autores.	Alcaldía Mayor de Bogotá y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP
Recursos para la construcción de la memoria histórica del conflicto interno en clave de acción sin daño y Construcción de paz. 2012	Ronald Edward Villamil Carvajal	Universidad Nacional de Colombia
¿y cómo vamos a recordar?: exploración de los debates en procesos de construcción y transmisión de la memoria histórica del pasado reciente desde la pedagogía en Iberoamérica. 2014	Nicolás Camilo Zorro López	Universidad Pedagógica Nacional
Más allá de lo traumático: La memoria histórica como posibilidad de reelaboración del pasado en el Corregimiento de “El Salado”, Departamento de Bolívar. Una propuesta pedagógica para reflexionar el rol de la	José Isidro Gómez Ayola	Universidad Pedagógica Nacional

memoria histórica en los escenarios rurales. 2014		
Experiencias pedagógicas que promueven la memoria histórica en España y Argentina como referente para la reparación de las víctimas en un proceso de reconciliación nacional colombiano. 2014	Sol Alonso Parra	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Sistematización Escuela para la Reconstrucción de la Memoria Histórica. 2015	César Augusto Castaño	Universidad Tecnológica de Pereira
El uso de la pedagogía de la memoria en la construcción de subjetividades desde la perspectiva ética-política, un caso en la educación de las élites. 2016	Javier Ulises Flórez Herrera	Universidad Nacional Pedagógica

Teniendo en cuenta estos elementos, se realizó un ejercicio de análisis que permitió determinar algunos focos para la comprensión de las principales categorías abordadas, no solo, en los elementos expuestos en el cuadro anterior, sino en las investigaciones de Memoria que se revisaron inicialmente.

Para iniciar con dicho análisis cabe la pena mencionar que el concepto de memoria ha sido abordado por diferentes autores y de diversas maneras buscando establecer algunos elementos que aporten al reconocimiento del pasado como eje transformador (característica transversal en las

investigaciones que sirvieron como antecedentes a ésta obra de conocimiento), de allí, que se reconozcan autores con perspectivas que varían según intereses específicos, entre ellos encontramos a: Paul Ricoeur, Maurice Halbwachs, Veena Das, Elizabet Jelin, Elsa Blair, Alberto Verón, entre otras, como exponentes representativos en asuntos de memoria, así pues, vale la pena retomar algunos de sus postulados, reconociendo que las tendencias de la memoria en Colombia, tienen un fuerte arraigo a la Memoria de Hechos Violentos, se piensan en colectivo, sin desconocer lo individual y establecen un énfasis muy marcado en la importancia de la narración en la recuperación de la misma; para la antropóloga Veena Das (2008) (citada en Zorro, 2014)

Básicamente este concepto indica que la memoria no es simplemente una recopilación de hechos del pasado, sino que es un elemento que pervive en la experiencia de las personas con lo que no es una cuestión meramente racional, sino que interpela al sujeto en todas sus dimensiones y mucho más en el caso de ser memorias de hechos violentos que han afectado de manera profunda a las personas. (p 22)

Como se puede observar, en este caso la memoria va más allá de la recopilación de información, enfocándose al reconocimiento de todas las esferas en que se desenvuelve el sujeto y que, por tanto, tienen influencia directa en los hechos que hacen parte de esa memoria; por otro lado, y complementando ésta perspectiva que reconoce la Memoria de hechos violentos, se puede encontrar que

la memoria en Colombia, es una memoria que podríamos llamarla del sufrimiento. Una memoria que, al recordar y narrar el acontecimiento trágico, duele. La memoria es el gran organizador de su conciencia, resucitar los hechos y sentimientos. El testimoniante ve lo que nuestros ojos no observan, es él quien por medio del testimonio nos narra un paisaje del horror, el papel de la memoria es devolvernos la mirada del oprimido. Ver el mundo con los ojos de la víctima ¿cómo lo ven? De otra manera, de manera diferente, invertidamente. (Verón, 2011, p. 70)

Como se puede observar, son dos perspectivas que enfocan la reflexión en torno a la memoria, a partir de hechos violentos y lo que ello implica.

Otro elemento a destacar en la revisión de antecedentes, tienen que ver con postulados como los que refiere Halbwachs (2004) (citado en Salinas, 2013), donde “el otro” es determinante en el proceso de reconstrucción de la memoria, como hecho social arraigado a un territorio, en un tiempo y espacio determinado, de modo que no hay memorias sin otros, dado que se establecen a partir de las experiencias de diversos sujetos que dialogan entre sí, se transmiten y se incorporan e interpretan en nuevas relaciones sociales; o como enuncia Ricoeur (2004) “Es precisamente el hecho de recordar que conlleva a involucrar al “otro-s”, ya sea que haya formado parte del acontecimiento o se sienta identificado con el relato y contribuya a la resignificación de los hechos” (p. 159) pues uno no recuerda solo; en este sentido, la memoria adquiere un estado de reconocimiento del otro cumpliendo un papel fundamental, ya que a través de ella los sujetos se configuran con un yo histórico, político, social y cultural; “la memoria se presenta de una forma intergeneracional con una yuxtaposición de recuerdos, los cuales van desde el presente cercano, o sea los niños, hasta el propio vivir de las familias” (Rincón, 2017, p. 25); elementos determinantes para comprender las dinámicas del abordaje de la presente obra de conocimiento, teniendo en cuenta, que esta se enfoca a la comprensión de la memoria social como acción vinculante en la superación del conflicto a partir de la pedagogía, en un territorio que tuvo como precedente hechos violentos.

Finalmente, y en cuanto a la responsabilidad del estado en torno a la recuperación de la memoria histórica del país, cabe la pena resaltar el trabajo que realiza desde el año 2011 El CNMH de Colombia, el cual mediante la Ley 1448 de 2011, más conocida como la Ley de Víctimas fue

creado y se le asignaron funciones a través del Decreto 4803 del mismo año; dicha entidad cuenta con diferentes áreas de trabajo, entre las cuales están:

- Acciones en el Territorio
- Construcción de la Memoria Histórica
- Museo Nacional de la Memoria
- Pedagogía de la Memoria
- Acuerdos de la Verdad, entre otras.

Desde el trabajo que proponen en diversas esferas cabe la pena recordar el Informe denominado ¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad 2013, y de manera especial las palabras del Director del Centro, Gonzalo Sánchez quien en el prólogo advierte:

La construcción de memorias emblemáticas de la violencia y de sus resistencias puede y debe realizarse tanto desde los centros como desde la periferia del país. Tanto desde los liderazgos nacionales y los liderazgos enraizados en las regiones, como desde los pobladores comunes y corrientes. La democratización de una sociedad fracturada por la guerra pasa por la incorporación, de manera protagónica, de los anónimos y de los olvidados a las luchas y eventualmente a los beneficios de las políticas por la memoria. (CNMH & Departamento para la Prosperidad Social – DPS, 2013, p. 14)

Así pues, la tendencia de la Memoria Social, tiene un énfasis muy marcado en torno a las posibilidades de la recuperación de hechos violentos, cuyo objetivo principal se centra en la No Repetición.

Otro de los ejes transversales que surgen en la revisión de antecedentes tiene que ver con las categorías: Espacio, Tiempo y Narración; elementos que sugieren una triangulación que dinamiza el eje Memoria, tal y como lo menciona Blair (2005),

la memoria está conformada por tres ejes que la constituyen, a saber: espacio, tiempo y narración. La primera de ellas da cuenta de los referentes espaciales que hacen las personas de sus vivencias sobre la violencia; la segunda, permite indagar por las temporalidades de las memorias con respecto a los hechos violentos en una relación pasado, presente y futuro; y la tercera, la narración, se convierte en la mejor forma de reconstruir aquellos hechos significativos de las experiencias. (p.10)

Teniendo en cuenta estos referentes, se hace necesario reconocer aspectos asociados con el territorio (espacio), ya que la memoria se enmarca en condiciones temporo-espaciales que dan cuenta de un momento histórico específico, mediado por unas características propias de los sujetos y de los entornos; por otro lado, al referirse a la categoría tiempo, se debe establecer una relación directa, no solo con el pasado, sino con el presente y el futuro. Como menciona Calveiro (2006)

La fidelidad de la memoria reclama, pues, un doble movimiento: recuperar los sentidos que el pasado tuvo para sus protagonistas y, al mismo tiempo, descubrir los sentidos que esa memoria puede tener para el presente. Se trata, por lo tanto, de una conexión de sentidos que permita reconocer y vincular los procesos como tales, con sus continuidades y sus rupturas, antes que la rememoración de acontecimientos, entendidos como sucesos extraordinarios y aislados. (p. 379)

De modo, que tiempo y espacio son elementos que se relacionan directamente entre sí, que dinamizan la memoria a partir del pasado, el presente y la perspectiva de futuro, pensando las posibles transformaciones que a partir de allí se pueden generar, tal y como refiere Ricoeur (2004), la memoria obedece a procesos asociados con la temporalidad como un acto asociado, no solo con la búsqueda, sino con la rememoración, de modo que trae lo ausente al presente, así pues quien lleva a cabo el proceso de recordación se debe situar en la memoria de los otros.

Acompañando ambos conceptos, se encuentra, la categoría “Narración”, la cual es utilizada en un número importante de investigaciones, ya que, esta como tal permite reconocer los relatos de

diferentes actores y establecer conexiones entre estos, así pues, se genera un proceso de reconocimiento del otro; en palabras de Bárcena (2000),

la relación se establece de manera directa con la categoría “tiempo narrado”, que es el tiempo que se hace humano a través del relato. No cuando contamos el tiempo que se nos acaba o que nos resta sino cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita contar un relato. (p. 12)

Teniendo en cuenta las discusiones que se dinamizan a partir del concepto de Memoria Social y las interpretaciones que de allí se derivan al reconocer aspectos determinantes de ésta como lo son tiempo, espacio y narración, emerge la categoría: Pedagogía de la memoria, la cual tiene una relación muy fuerte con la Pedagogía Crítica, de modo que se establece un “reconocimiento de unos principios éticos, y una apuesta política en el que se manifiesta la responsabilidad y el compromiso con el otro” (Flórez, 2016, p. 76); “otro” que es diferente en su proceso de construcción personal, en el manejo de sus intereses y en su construcción de realidad, de modo que requiere del establecimiento de un ejercicio basado en la alteridad y la responsabilidad con ese otro. En este orden de ideas, la pedagogía de la memoria es una alternativa que desafía, lo que algunos autores han denominado como “memorias fuertes: las oficiales, institucionalizadas, recreadas por los grupos de poder, con mecanismos para hacer olvidar” (Traverso, 2007, p. 86); una pedagogía que reconoce lo diverso, el dolor y los sucesos violentos por los que paso ese “otro”, que no generaliza, sino que reconoce lo específico, la palabra, el quehacer; pero que necesariamente debe ir más allá de discursos altruistas, convirtiéndose en un ejercicio de lucha, reivindicación y exigibilidad de los derechos individuales y comunitarios.

La educación basada en una pedagogía de la memoria implica que deba situarse en un contexto reflexivo que permita la multiplicidad de actores, discursos y propuestas, además debe situarse críticamente en los contextos políticos. Al hablar de pedagogía de la memoria, implícitamente estamos

trayendo a colación la pedagogía crítica, ya que en últimas es la que le da sentido a la memoria, al pasado y al recuerdo. (Rincón, 2016, p. 91)

CAPÍTULO III.
REFERENTE TEÓRICO

CATEGORIA 1.
EDUCACIÓN

Hablar de educación sugiere diferentes perspectivas que de entrada suponen (para algunos) la posibilidad de mejorar las condiciones de vida del sujeto y, por tanto, de quienes hacen parte de su contexto más inmediato. Así pues, han sido muchos los autores que refieren algunas de esas características y/o si se quiere responsabilidades que tiene todo el sistema educativo con respecto a aquellos que forman parte de dicho sistema. Perspectivas que se han ido transformando con el correr de los años y que, por tanto, nos muestran diversos modos de interpretación y de enfoques de la educación: estudiantes, contextos, sistemas económicos, culturales, políticos, etc.

En tal virtud, la existencia de la educación en la sociedad no se explica por la causalidad, sino por la necesidad perenne de formar un tipo de persona acorde a un ideal plasmado en la sociedad competitiva de cambio de época. (Simbaña, Jaramillo y Vinuesa, 2017, p. 66)

En este orden de ideas, vale la pena retomar algunos autores que demuestran diferentes formas de interpretar el proceso educativo y su “quehacer” en la sociedad.

De acuerdo a Babilonia (2008), Immanuel Kant quien inició como maestro particular y después como catedrático de su universidad donde impartió diferentes cátedras y refirió que la pretensión de la educación es la “búsqueda de la perfección humana”; de modo que, educarse desde la perspectiva kantiana, le resulta indispensable al ser humano por 3 razones: la primera, porque la educación como tal se entiende como la única condición que permite que el hombre llegue a ser hombre; en segundo lugar se establece que el hombre por sus características es la única criatura que llega o puede llegar a ser educada; y en tercer lugar, se establece que aquellos elementos, condiciones, etc. Que se alcanzan a través de la educación, se constituyen en el pilar básico para establecer la perfección de la naturaleza humana (Babilonia, 2008)

Teniendo en cuenta estos postulados, vale la pena reconocer que el proceso educativo visto por Kant, genera grandes apuestas de perfección a un ser humano que por naturaleza es imperfecto, es diferente; por tanto, traer a colación dicha premisa, de entrada hace que el sujeto no se reconozca en su contexto inmediato, con sus procesos individuales, familiares y comunitarios (si se quisiera); lo que hace que se desarrolle en marcos de referencia que pueden limitar sus propias dinámicas de aprendizaje; sin embargo, cabe la pena aclarar que no se quiere decir con ello que a través de la educación no se generen posibilidades de mejoramiento personal, pero en lo que no podemos caer es en procesos de homogeneización cuando el ser humano a través de su complejidad posibilita construcciones que han de ser complementarias, no para su perfección, sino para la generación de alternativas que sugieran mejoramiento para el individuo y para la sociedad en general.

Así pues, en contrapuesta a los postulados de Kant (1975, p. 53) (citado en Morales, 2009) aparecen otros autores como Emile Durkheim, sociólogo y filósofo francés, que refiere por su parte que la Educación:

Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez, necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Morales, 2009, p.160)

Al respecto vale la pena reconocer que Durkheim hace una articulación muy valiosa entre individuo y sociedad, por tanto, al ser la sociedad la que precede al hombre, es la que define las pautas a las que éste debe ajustarse asumiendo: costumbres, lineamientos, contextos, realidades con valores y creencias predeterminadas. Sin embargo, y a pesar de los valiosos postulados al respecto en lo que él denominó posteriormente “ciencias de la educación”, autores como Bourdieu

y Passeron (1996) (citados en Morales, 2009), refieren que dichas teorías de lo que se encargan es de mostrar a una sociedad dividida en clases, donde por un lado estás las que representan la cultura, y por otro las que reciben esa transmisión cultural, de modo que, las diferentes acciones pedagógicas colaboran entre sí para reproducir un capital cultural establecido como propiedad “única” de la sociedad.

En este orden de ideas, resulta una nueva perspectiva desarrollada por Pierre Bourdieu, reconocido como uno de los más destacados representantes de la sociología moderna, quien refiere que la educación en realidad lo que hace es reproducir las desigualdades sociales; “entonces el gran descubrimiento de Pierre Bourdieu es haber mostrado esto, que en realidad la democratización de la enseñanza es falsa... porque lo que hace el sistema educativo es reproducir las mismas desigualdades” (Braz, 2009, p.7) elementos que confluyen en lo que él ha denominado Democratización de la enseñanza:

Entonces será la misma enseñanza, los mismos contenidos; todo igual, sin ningún problema. Es la igualdad, yo doy a todos, como estoy haciendo hoy, la misma información. Pero lo que se le olvidó a la escuela es que una cosa es que yo les de toda la información, y otra cosa es que, entre ustedes, todos tengan la misma capacidad de recepción. (Braz, 2009, p. 3)

Capacidad de recepción asociada de manera directa con las posibilidades que brinda a cada individuo su contexto inmediato: dónde nace, quiénes lo acompañan cotidianamente y qué pueden ofrecerle al sujeto; posibilidades que permitan que el individuo se familiarice o no, con las situaciones a las que se enfrentara al momento de hacer parte del sistema educativo formal: libros, fórmulas, tecnologías, etc. Lo que de entrada puede generar una desventaja significativa en niños con las mismas capacidades, pero no, con las mismas posibilidades; no con el mismo capital lingüístico:

Que es el mismo suyo, es el capital de donde viene, de su familia, del contexto donde nació. Entonces claro, si yo hago una misma transmisión del conocimiento a gente que tiene capital lingüístico y cultural distinto, entonces ya estamos en un sistema de desigualdad. (Braz, 2009, p. 4)

Siendo a partir de estas reflexiones donde el autor ha referido los “Obstáculos en la Enseñanza para los niños”, comprendidos como situaciones que impiden el desarrollo adecuado del proceso de aprendizaje y por tanto, no posibilitan de manera clara el avance educativo en los “rangos normales” según el ciclo vital de cada individuo, razón por la que es indispensable comprender estos postulados de modo que se generen interpretaciones en torno a las posibles realidades que viven niños, niñas y adolescentes en contextos rurales como en el caso que nos convoca en esta obra de conocimiento: vereda el Congal, corregimiento El Bosque, municipio de Samaná, departamento de Caldas

3.1 Obstáculos en la enseñanza

Teniendo en cuenta los elementos expuestos en el punto anterior, vale la pena resaltar y reflexionar frente a las siguientes situaciones referidas por Bourdieu (2009) (citado en Braz, 2009) en la conferencia denominada “Bourdieu y la Educación”, a saber:

3.1.1 Obstáculo 1.

“El proceso de eliminación durante el itinerario de formación”, asociado directamente con la diferencia que existe entre los niños al entrar al sistema educativo, donde algunos van siendo eliminados poco a poco del sistema, a medida que avanzan en su proceso de formación; situación asociada de manera directa según Bourdieu por la diferencia entre el capital lingüístico y cultural de cada uno de los niños; lo que de manera inmediata influye en la construcción del concepto de

educación y aprendizaje que cada uno dentro de sí va estructurando, y que potenciará o desvirtuará su capacidad de “aprender” en comparación con sus compañeros.

3.1.2 Obstáculo 2.

La relegación (el rezago), proceso que inicia cuando los niños reprueban sus cursos y deben interactuar con niños menores, esta nueva interacción donde se reconoce un rango de edad diferente de edad establece una dinámica de confinamiento dado que el capital lingüístico o cultural es lo que permea la relación de cada sujeto con la cultura; así pues, si se nace en una familia que no se encuentra permeada por la cultura intelectual, los estudios se considera como un mundo al que el individuo no pertenece (Braz, 2009); lo que se esperaría entonces es que el sistema educativo posibilite el adquirir aquellas herramientas que no le fueron otorgadas en sus contextos inmediatos, para que se pueda “nivelar” con quienes han tenido esa posibilidad y ahí sí, el proceso de aprendizaje sea significativo para todos.

A partir de esta información se hace indispensable indagar y reconocer aquellos contextos inmediatos a los que los estudiantes pertenecen como punto de partida para realizar acompañamientos efectivos en el ámbito académico, de modo que el proceso de enseñanza aprendizaje de cuenta de las alternativas pedagógicas que pueden generar la escuela en función de “nivelar” a los estudiantes en procesos educativos que sean significativos y aprehensibles a partir de su cotidianidad. En este orden de ideas, se infiere que los niños tienen unos procesos de relación con el sistema escolar que son necesarios reconocer, con el ánimo de generar interpretaciones más adecuada con las necesidades de los estudiantes en su relación con el sistema académico.

3.2 Procesos de relación de un niño con el sistema escolar.

Según Bourdieu (2009) (citado en Braz, 2009)

1. "El primer proceso es el del hijo de las clases favorecidas; lo que él hace es asimilar el conocimiento que en realidad ya es de su clase" (Braz, 2009, p. 6). Las clases favorecidas en este caso están asociadas de manera directa con una amplia gama de posibilidades de interacción de los niños y niñas con esquemas que les permiten encontrar en su contexto inmediato alternativas para dinamizar y comprender su cotidianidad a partir de la escucha de un lenguaje que se encuentra más asociado con el que manejan en la academia, donde interactúa con diversos medios de comunicación, tienen mayor acceso a redes sociales, lo que permite que su lenguaje se amplíe y sus maneras de interpretar la cotidianidad tomen otro sentido, al encontrarse entre libros, acceso a la información, etc. así pues, las condiciones socio - familiares permean en el niño y la niña con matices más asociados con lo que las sociedades solicitan actualmente en términos de formación; posibilidad que pocas veces tienen las personas de sitios alejados al esto no ser parte de su cotidianidad, independientemente de que por momentos tengan o no acceso a dichas posibilidades.
2. El segundo es el que vive un niño de clase media. "Para éste, ya no se trata de asimilar aquello con lo que estaba familiarizado, sino que tiene que adquirirlo" (Braz, 2009, p. 6); teniendo en cuenta lo enunciado en el punto anterior y como punto de partida la escasa interacción del niño o niña con entornos donde el aprendizaje es un acto consciente que hace parte de la cotidianidad de los mismos, cuando estos ingresan al sistema educativo formal deben empezar a adquirir nuevas formas de hacer, de pensar y de ser en su cotidianidad, proceso que no es tan sencillo cuando ya se tienen establecidos patrones de

conducta y asimilación diferente referidos por sus contextos inmediatos, que finalmente serán los espacios de mayor significación para estos.

3. “El tercer proceso es el del niño hijo de un obrero o de agricultor. Para ellos, no se trata de asimilar, ni de adquirir, sino de un proceso que se llama aculturación”. (Braz, 2009, p. 7); al respecto, se puede referir que el concepto de aculturación posee las siguientes características:

Es cuando ustedes nacen con una cierta cultura y entran en un proceso educativo donde tienen que interiorizar una cultura que no tiene nada que ver con la suya; es decir, una cultura va a reemplazar a otra... un proceso de aculturación implica que ustedes ¿tienen que aprender todo de esa nueva cultura! Y está ahí la desigualdad... y es por eso que el hijo de obrero no llega a la educación superior. (Braz, 2009, p.7)

Así pues, y a pesar que “la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (UNESCO, 1996, p.7), es necesario reconocer que la realidad de los niños y niñas en contextos tan diversos como el Colombiano, requiere una interpretación diferente donde se pueda generar en los procesos de enseñanza - aprendizaje estrategias pedagógicas que den cuenta de la manera en qué se puede acercar el niño y la niña a entornos más amables e interactivos que empiecen a hacer parte de su cotidianidad, de modo que “enfrentarse” al sistema educativo, potencie desde su territorio las posibilidades de reconocimiento de su historia, reflexión crítica, capacidad de producción y reproducción de saberes adquiridos en la escuela y de nuevas perspectivas a partir de la construcción en ámbitos familiares, grupales y comunitarios; tal y como lo menciona Ayllon (2012) (citado en Rincón, 2016) “La educación, entendida como elemento ético y transformador, es aquella que no está al margen de la sociedad sino, por el contrario, se sirve de ella para enseñar,

incidir y transformar” (p. 22), al respecto cabe la pena referir que, a pesar del objetivo altruista de la educación, ésta es necesariamente imperfecta, de modo que vale la pena partir de unos postulados básicos donde se puedan generar constructos adaptables a contextos sociales específicos.

CATEGORÍA 2.
PEDAGOGÍA

La pedagogía en términos muy generales, según la Real Academia Española - RAE es ³“la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, especialmente la infantil”; es así, como a lo largo del tiempo ha tenido diferentes apuestas de acuerdo a momentos históricos específicos, con necesidades muy marcadas, y por tanto, ha sufrido diferentes interpretaciones que se han ido consolidando (algunas) y otras modificando sustancialmente, así pues la pedagogía según Bárcena (2001) (citado en Flórez, 2016) “debe reflexionar sobre los contextos donde se concreta el concepto de educación, sus discursos y la idea de imposibilidad de pensarla como si lo que sucediera en el mundo tuviera poca importancia” (p.36); como se puede observar, la invitación según el autor se enfoca en la posibilidad de establecer una relación directa entre el mundo de la educación, con el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo en el marco local, regional, nacional e internacional, de modo que, ésta se preocupe por establecer canales que potencien comprensiones y maneras de actuar a partir de la reflexión académica; tal y como lo sugieren Ortega y Castro (2010) (citado en Rincón, 2016) la pedagogía como tal requiere establecer de manera clara unos principios éticos y una apuesta política que permita hacer visible la responsabilidad y el compromiso que se adquiere con un “otro” que es completamente diferente; así pues, el proceso formativo traerá implícita una relación de alteridad y corresponsabilidad con el otro.

Teniendo en cuenta estos acercamientos al concepto de pedagogía, que contemplan el contexto, la ética y la política como marcos fundamentales en el proceso educativo, vale la pena reconocer algunas perspectivas que tratan de articular dichos elementos como medios para potenciar el reconocimiento del otro como un sujeto con historia, que tiene algo que aprender, pero también algo que enseñar; en este orden de ideas se toma como referente principal el educador brasileño

³ <http://dle.rae.es/?id=SHmDVXL>

Paulo Freire, quien al ser desterrado de su país natal: Brasil, tras un golpe de estado, tuvo la oportunidad de viajar y apoyar diferentes luchas sociales teniendo como herramienta principal la Educación, lo que le permitió reflexionar sobre algunas de sus obras, entre ellas: “La educación como Práctica de la Libertad” y “Pedagogía del Oprimido”, las cuales son un insumo determinante para lo que posteriormente se denominaría “Pedagogía Crítica”, perspectiva que, según lo enunciado anteriormente en torno a la importancia de la relación: educación, contexto, ética y política, refiere la necesidad de que en el proceso pedagógico se involucren educadores y educandos en la reflexión de los problemas sociales que hacen parte de su cotidianidad, asumiendo entonces que la educación debe enmarcarse en la dinámica política, ya que, quienes hacen parte del aula, del ejercicio educativo, no pueden ser ajenos a dicha(s) realidad(es).

Partiendo entonces, de ésta posibilidad de reflexión y construcción en torno a la Pedagogía, Freire, vislumbra en el educando un sujeto con historia que necesariamente requiere ser reconocido en su contexto, así el educador y la educadora:

como mínimo tienen que tomar en consideración la existencia del “aquí” del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega partiendo del allá, si no de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencias-hechos” con que los educandos llegan a la escuela. (Freire, 1993, p. 80)

Así pues, el proceso pedagógico debe enmarcarse en una construcción que implica rigor académico, específico, especializado, pero en función de los requerimientos y realidades propias de los sujetos que hacen parte del proceso; de modo que el educador y la educadora, al referir la ardua tarea del diálogo efectivo de saberes debe actualizarse de manera constante, preocuparse por mejorar sus prácticas académicas y realizar acompañamientos efectivos, no sólo en asignaturas específicas, sino también en torno a la reflexión, discusión y construcción que se puede generar a

partir de las situaciones y/o realidades cotidianas, dada su influencia en los niños, niñas y adolescentes con los que interactúa. Al respecto Freire (1993) menciona que:

no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos - ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular - traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. (p.81)

Dados los elementos que hasta éste punto se han socializado, es necesario reconocer en el proceso de la pedagogía desde ésta perspectiva de abordaje, un proceso de renovación de la relación educadores - educandos, reconocidos como sujetos políticos, históricos que a partir de su cotidianidad no solo generan aprendizajes, sino también aprehensiones de las situaciones que viven, y a las que se pueden enfrentar. Así pues, la pedagogía propuesta por Freire es una pedagogía basada en la práctica, lo que permitió a su vez, pensar la denominada “Pedagogía de la Esperanza”, la cual, además de tener como referente los elementos recién enunciados, habla de la esperanza “como una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 1993, p. 8), como se puede observar elemento bastante pertinente para contextos tan adversos como a los que diferentes grupos poblacionales en Colombia se enfrentan. Ahora bien, si el concepto de entrada, puede generar para algunas ideas de tipo utópico, el aterrizaje desde la Pedagogía se asume como un modo de potenciar los deseos de transformación, de considerarse como parte importante de una sociedad:

sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a

veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. (Freire, 1993, p. 9)

En este orden de ideas y aportando pues a esta perspectiva de la Pedagogía de la Esperanza, Morales (2009, p.43), socializa que la Educación Liberadora debe tener los siguientes rasgos:

1. Debe ser creadora en todos los niveles, pues ha de participar el nuevo tipo de sociedad que se busca en América Latina descolonizada y autónoma.
2. Debe favorecer la libre autodeterminación y el sentido comunitario de las personas.
3. Debe estar abierta al diálogo para enriquecerse con los valores que la juventud intuya y descubre como valederos para el futuro.
4. Debe afirmar con sincero aprecio las particularidades locales y regionales e integrarlas en unidad pluralista del planeta.
5. Debe capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo.
6. Debe ayudarnos a redimirnos o liberarnos de las servidumbres injustas y, antes que nada, de nuestro propio egoísmo.

Teniendo en cuenta estos elementos, es necesario establecer cómo la denominada pedagogía de la esperanza se aterriza en necesidades específicas dadas las dinámicas propias del contexto latinoamericano, y, por tanto, del colombiano como territorio rural con altos niveles de desigualdad social. Valdría la pena entonces, como elemento complementario retomar el informe del PNUD 2011 “Colombia Rural. Razones para la Esperanza”, como un argumento más para pensar lo que realmente necesitan los colombianos, rescatando sus conocimientos, el uso de sus recursos y el papel determinante que juegan en el desarrollo del país, las mujeres, el campesinado, los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, etc.

El mundo identifica hoy en lo rural una promesa y una esperanza. Ya no se habla solo de urbanización como sinónimo de modernización, sino de integración, continuidades e interdependencia entre las diferentes vocaciones territoriales del país. Los ciudadanos globales han comprendido que la calidad de vida en las urbes depende del bienestar de quienes habitan las zonas rurales. (PNUD, 2011, p. 13)

Partiendo de este panorama, las nuevas propuestas pedagógicas deben velar por un profundo reconocimiento del aporte de cada sujeto, de cada grupo, cada comunidad según sus características, a propósitos que aporten al respeto por la dignidad humana; tal y como lo menciona Freire (2008):

Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura con la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: si alguien se vuelve machista, racista, clasista, debe asumirse como transgresor de la naturaleza humana. (p. 59).

En este orden de ideas, el educador debe reconocer que el ejercicio pedagógico no es solo un acto de transferencia de conocimiento, sino que es un proceso de profundo respeto por las dinámicas propias de cada sujeto histórico; así pues, los postulados de Freire generan aportes determinantes que pasan por diversos matices que finalmente procuran “una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando” (Freire, 2008, p. 12), de modo que sus aportes se enmarcan y hacen un llamado al reconocimiento constante de posibles prácticas promovidas por la deshumanización; para ello la autorreflexión crítica y ante todo permanente ayudará a establecer sus posibles causas y su relación con postulados como el de la globalización (Freire, 2008); en esta misma línea, se hace entonces un llamado a los educadores a asumir su rol en la sociedad como ejemplo de construcción, de lucha, rigurosos en el ejercicio académico, como refiere Freire en su libro *Pedagogía de la Autonomía*: “el profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica del: haga lo que mando y no lo que hago” (p. 35). De modo que la

reflexión crítica sobre la cual ya se ha hablado, retoma a su vez los procesos teórico prácticos como una manera de exigencia académica que debe asumirse como un proceso bilateral concienzudo donde la teoría por si sola puede convertirse en palabrería y la práctica sin teoría en activismo (Freire, 1997)

Como se puede observar el ejercicio pedagógico requiere un juicioso y minucioso proceso de reconocimiento del otro, del contexto del otro y del propio, como medio de reconstrucción permanente en pro del aprendizaje, un aprendizaje que se espera sea crítico, permanente y de todos. Ahora bien, “cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica” (Freire, 1997, p. 40), elemento determinante en el ejercicio de aprendizaje: de la ingenuidad a la consciencia, a la aprehensión, a la construcción.

En este orden de ideas, la pedagogía desde la perspectiva de Freire nos invita a realizar un reconocimiento constante del entorno:

si tuviéramos claro que fue aprendiendo cómo percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. (Freire, 1997, p. 44)

CATEGORIA 3.
MEMORIA

La memoria en sí puede ser comprendida como actos conscientes e inconscientes en el que partes específicas del cerebro asumen ciertas responsabilidades para que el proceso de recordación y asociación se dé en el aprendizaje de manera adecuada; ahora bien, es importante reconocer que existen diferentes tipos de memorias, entre ellas: las episódicas, semánticas, procedimentales, condicionada, de trabajo, prospectiva, etc. memorias, que

son procesadas en el cerebro por separado y pueden existir aisladamente unas de otras, así pues, el aprendizaje puede ser implícito o explícito; es decir, unas veces no somos conscientes de que aprendemos y otras nos damos perfecta cuenta de ello. (Frith, 2007, p.205)

Teniendo en cuenta este referente, cabe la pena hacer especial énfasis en las denominadas Memorias Episódicas, las cuales obedecen a aquellos recuerdos de situaciones específicas donde cada uno de nosotros ha tenido o jugado un papel determinante en un lugar y tiempo específico (Frith, 2007); como se puede observar, este tipo de memoria es la que aplicaría inicialmente, en comunidades cuya población ha padecido hechos violentos de manera directa, como los ocurridos a lo largo del territorio colombiano:

al principio cabe pensar que recordaremos algo sí hemos participado o sido testigos de ello. Los recuerdos de sucesos que hemos presenciado, o en los que hemos tomado parte, constituyen un componente importante de nuestra vida y, aun así, como todos sabemos estos recuerdos son inestables y pueden perderse. (Frith, 2007, p. 217)

Este tipo de memoria da cuenta entonces de cómo generamos recordación, cuando hacemos parte de situaciones específicas, de modo que, lo podemos asociar de manera directa con los postulados que refiere Jelin (2002) al reflexionar en su libro “Los trabajos de la Memoria” cuando se pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de memoria?, y nos comparte: “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos, hay en

juego saberes, pero también hay emociones” (p. 17), la idea inicial entonces, es reconocer cómo los procesos de memoria individual se trasladan a la memoria colectiva en una dinámica asociada con la necesidad de reconocer vivencias propias en marcos sociales como lo menciona Halbwachs (1992) (citado en Jelin, 2002) esto significa que solo podemos recordar cuando se establece un proceso de recuperación de aquellos acontecimientos que podemos trasladar a la memoria colectiva; en este orden de ideas, la memoria requiere procedimientos que al ponerse en función de la interacción social, da vía a los procesos de enseñanza - aprendizaje: “como mínimo enseñar significa procurar a las personas las oportunidades adecuadas y animar a aquellas a aprovecharlas” (Frith, 2007, p. 219), elemento que da fuerza a la importancia de la memoria social a partir de la premisa: recordar para no repetir; así pues, podemos inferir que

la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo y con el grupo. (Jelin, 2002, p. 9)

Teniendo en cuenta estos elementos que aportan a la generación de identidad, a través de la recordación, pero también de la reflexión en torno a los hechos, no desde una postura victimizante, sino de apropiación y transformación tanto individual, como grupal y comunitaria, la memoria puede establecer bases fundamentales para reivindicar la dignidad de los sujetos y de los territorios que han sido sobrepasados por escenarios de conflicto y violencia en sus diferentes dimensiones.

Sin embargo, y a pesar de las “bondades” que trae consigo el proceso de reconstrucción de memoria en los territorios, es necesario reconocer que esta se debe trabajar desde diferentes planos: en lo político, cultural, simbólico, personal, histórico, social, entre otras; así pues, Jelin, (2002) comparte 3 premisas centrales, como punto de partida para dicho proceso de reconstrucción:

Primero: entender las memorias como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales. Segundo, reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y lugar, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder. Tercero, “Historizar” las memorias, o sea, reconocer que existen cambios históricos en el sentido del pasado, así como en el lugar asignado a las memorias de diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas. (p. 2)

En este orden de ideas, trabajar sobre asuntos de la memoria no podrá hacerse de manera aislada de las características de un contexto específico, por el contrario, requiere establecer patrones generales, de cómo confluyen estos elementos no solo en el proceso de recordación, sino de reconstrucción y transformación de nuevos escenarios; ahora bien, “cabe establecer un hecho básico: en cualquier momento y lugar, es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad” (Jelin, 2002, p. 5); ya que, a pesar de que se viven situaciones similares en contextos específicos estos procesos, ocurren en individuos inmersos en dinámicas sociales, y por tanto, se establecen interacciones significativas dinamizadas en familias, grupos, comunidades, instituciones, etc. Lo que hace que cada uno mantenga sus formas de interpretar de manera independiente teniendo como punto de partida sus procesos individuales e históricos. Sin embargo, cabe la pena aclarar que como lo menciona Ricoeur (1999) (citado en Jelin, 2002) “estos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales” (p. 21). Así pues, quienes dinamizan procesos asociados con la memoria tienen la responsabilidad de retomar y adecuar cada dinámica a las características propias de los grupos poblacionales a los que desean llegar; de modo que el objetivo de cada escenario sea claramente captado por todos aquellos que se relacionan con procesos de memoria en determinado territorio.

CATEGORÍA 4.
PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

Teniendo en cuenta las categorías anteriormente enunciadas, es importante recordar que los procesos asociados con una pedagogía de la memoria, se reconocen como postulados de tipo crítico que hacen un llamado a la creación y dinamización de proyectos éticos políticos, como lo menciona Ortega y Peñuela (2007) (citado en Flórez, 2016) es un campo que se enmarca en los modos de constitución y reconstrucción de sujetos en el marco de un proceso de formación que reconoce perspectivas políticas, éticas y culturales; en este orden de ideas, es necesario reconocer los contextos, no solo en los que ocurrieron los hechos, sino también en los que se rememora, en los que se dinamizan y reestructuran situaciones que deben ser recordadas, para que dicho proyecto se aterrice a situaciones concretas que puedan ser recreadas y dinamizadas por los nuevos protagonistas de la historia (en este caso específico: educandos, educadores, educadoras y comunidad académica en general). Así pues, como menciona Flórez (2016)

una pedagogía de la memoria implica una producción de memorias alternativas que desafíen la historia oficial impuesta por grupos que han detentado el poder económico y político, se convierte en exigencia ética y política que dé razones de los sufrimientos de las víctimas de la violencia, desde el reconocimiento de responsabilidades desde un carácter emancipatorio. (p. 32)

De esta manera, la pedagogía de la memoria se reconoce como una opción adicional que da fuerza a una manera distinta de comprender y alzar la voz frente a otras perspectivas de vida, que en últimas son diferentes a las voces de quienes ostentan poder frente a las minorías y/o grupos vulnerables.

En este orden de ideas, y como lo menciona Flórez (2016),

dicha Pedagogía de la Memoria, tiene su sustento en procesos de tipo crítico donde se reconocen otras formas de ver y de interpretar, pero que, necesariamente deben establecer conexiones y/o puntos de encuentro que aterricen sus postulados a procesos prácticos que no se queden en la teorización (p. 33).

Teniendo en cuenta tan importante referente, se puede inferir que la pedagogía de la memoria busca entonces, que las dinámicas propuestas no se queden en reflexiones sin aterrizaje alguno, así pues, se debe reconocer como un llamado a quienes se quedan en las reflexiones de los sufrimientos de otros, sin que ello traiga algo diferente a la “revictimización teórica”; siguiendo a Bárcena (2000) (citado en Flórez, 2016) podemos complementar los referentes anteriores, con el postulado que a continuación se refiere:

en ese camino, se debe tener presente dos aspectos importantes. Primero poner atención a cada situación en la que nos encontremos para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan, es decir, lo relevante y aquello que es diferente, siendo esto lo que orienta parte de la existencia humana. En segundo lugar, tener la disposición para aprender de la experiencia concreta, aprender bien esas ideas que conllevaría a la interpretación, las cuales están enmarcadas por la idea judía de la tradición y la del tiempo (Flórez, 2016, p. 11)

Así pues, se requiere de estrategias que permitan establecer conexiones directas en el proceso de reconocimiento de situaciones específicas, pero además de aprehensiones, y por tanto de acciones que permitan dinamizar posturas claras en torno a momentos pasados que potencien la estructura de la comunidad a partir de los liderazgos promovidos por la escuela; así pues, como sujetos conscientes y dinámicos se podrá resaltar el respeto por la vida, por el otro, por la dignidad y la integridad.

Siguiendo ésta línea de contexto, es necesario rememorar los escenarios donde se enmarca la pedagogía de la memoria, por ser una categoría que implica reconocimientos, debates, reflexiones y participación constante, esta requiere que se tengan en cuenta los escenarios de tipo político y también ético:

los esfuerzos teóricos de este ejercicio se han desarrollado desde el escenario de las víctimas de la violencia política, desde lo político en la búsqueda de la dignificación, en el restablecimiento de los derechos vulnerados y su respectiva reparación. Y en lo ético desde el reconocimiento del otro, la valoración de sus particularidades, el respeto a la vida y su integridad. Surgiendo de este proceso una propuesta pedagógica de un proyecto ético-político, donde la acción pedagógica de la relación con el otro, se fundamenta en la responsabilidad y el recogimiento desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso. (Flórez, 2016, p. 31)

Así pues, lo ético – político requiere reconocimientos individuales, pero también un trabajo colectivo que permita establecer marcos de referencia donde diferentes sujetos tengan propósitos en común como foco de trabajo que los fortalezca como red y permita a su vez gestión y reconocimiento.

Un proyecto ético político, cuyo punto de partida renace en la escuela a partir de los procesos educativos; que además deberán ser significativos en la medida en que reconozcan la cotidianidad de las personas como parte fundamental de esa experiencia que aportará al proceso de aprendizaje; así pues, y como lo menciona Bárcena (2001) (citado en Flórez, 2016) la pedagogía debe aterrizarse a contextos específicos donde se concreta la educación en un proceso de resignificación de la misma, a partir de un ejercicio que permita repensar la importancia de lo que sucede en el mundo en las dinámicas comunitarias y por tanto, personales; en este orden de ideas vale la pena retomar lo que Mélich (2004) ha denominado “La Antropología de la Aproximación”, la cual tiene

como motor acordarse los unos de los otros... solo puede mantenerse en pie la responsabilidad por el otro, en el encargarse del otro... la antropología de la aproximación se encuentra centrada en las personas; la antropología del alejamiento, en el sistema (y los sistemas no tienen memoria sino tan solo eficacia) (p. 15)

En este orden de ideas, y haciendo énfasis de manera fuerte en la Pedagogía de la Memoria como elemento transformador y potenciador en comunidades que requieren procesos de reivindicación, es necesario recordar que “el ser humano resulta inevitablemente un ser histórico y que, por tanto, cualquier reflexión sobre la naturaleza humana pasa por su contextualización” (Mélích, 2004, p. 20); así pues, como refiere Bárcena (2001) (citado en Flórez, 2016) la pedagogía como acontecimiento ético es una interpretación, una utopía que propone una pedagogía poética, preponderantemente producto de la subjetividad humana, donde poco es relevante el pretexto de científicidad, de objetividad y neutralidad en el que por momentos se concibe.

Para finalizar, cabe la pena mencionar los puntos de encuentro que han de referirse en torno a la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria, reconociendo que como lo menciona Rincón (2016) en “Colombia sobresalen autores que han trabajado desde la pedagogía crítica y la pedagogía de la memoria, como mecanismo para visibilizar a las víctimas de la violencia sociopolítica, a través de la narrativa testimonial” (p. 14). Así, Piedad Ortega y Clara Castro (2010) (citado en Rincón, 2016), establecen una relación determinante entre la pedagogía de la memoria en asocio con las subjetividades que permean cada individuo y las posibles prácticas solidarias que dinamizar, cuyos ejes transversales son unos principios éticos y una apuesta política. Todos estos elementos enmarcados en una tendencia que ha sido sobrepasada por la deshumanización de instituciones y de la sociedad en general; así pues, se hace fundamental aplicación de procesos éticos y políticos.

Así pues, la pedagogía de la memoria, se convierte en un llamado al respeto por la dignidad, donde el humanismo toma fuerza como eje articulador que permite el reconocimiento de los otros y, por tanto, la construcción y constante reinterpretación permanente de un mundo cambiante, mediado por el conflicto; reconocido como una herramienta que posibilita la reestructuración de sujetos que requiere renovarse y reconocerse en función del otro. De igual forma, como menciona Rincón (2016),

la pedagogía de la memoria contribuye a que las personas se concienticen y se solidaricen con las víctimas. Frente a los crímenes contra la humanidad, la indiferencia es complicidad. La indiferencia silencia, oculta, invisibiliza, vuelve el rostro ante aquello que se hace innombrable. Ese otro que se rechaza y se excluye, se encierra y somete, no es concebido como otro ser humano. (p. 21)

Siendo justo aquí donde la educación dinamiza, posibilita u obstaculiza el proceso de reconocimiento y construcción de una comunidad más corresponsable; siguiendo a Rincón (2016):

La pedagogía de la memoria propende por hacer del ejercicio de la educación un proyecto más humano, en donde no se educa fuera de las problemáticas de la sociedad, sino que por el contrario se debe partir de todo el proceso socio-histórico que el niño lleva a la escuela, es decir, el niño(a) junto a su contexto y su memoria serán el centro de este proceso. (p. 22)

Así pues, se aporta a la consolidación de un sujeto más humano, que se transforma a sí mismo y, por tanto, a su contexto más inmediato, en un ejercicio de reciprocidad, reconocimiento y construcción de una convivencia más sana en entornos comunitarios mediados por un conflicto constante. “La pedagogía de la memoria ayuda en la formación de sujetos más humanos, permite una transformación no solo personal sino colectiva, además permite una movilización y una oposición total hacia la indiferencia, ya que potencia y agencia valores” (Flórez, 2016, p. 23).

CAPÍTULO IV.
DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico que a continuación se socializa tiene como foco principal orientar el proceso investigativo en el ejercicio de dar respuesta efectiva a los objetivos propuestos, así pues, es importante tener en cuenta que el diseño metodológico incluye “el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los instrumentos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el “cómo” se realizará el estudio para responder al problema planteado” (Arias, 2006, p. 110)

En este orden de ideas, la investigación “Pedagogía de la Memoria para la Comunidad de El Congal”, obedece a un enfoque de tipo cualitativo donde

se parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender situaciones y eventos. Esta cosmovisión, o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana. Los modelos culturales se encuentran en el centro del estudio de lo cualitativo, pues son entidades flexibles y maleables que constituyen marcos de referencia para el actor social, y están contruidos por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia personal. (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006. p. 18)

Como se puede observar el enfoque cualitativo permite establecer canales entre diferentes esferas, a partir del reconocimiento de modelos culturales y las maneras en que los sujetos interpretan diversos escenarios de acuerdo a sus experiencias de vida, lo que permite estructurar narrativas, voces, recuerdos nuevos y diversos canales de comunicación, que dinamizan planes de vida y diversas formas de comprensión, no solo de lo que es la persona en sí misma, sino de su territorio, su contexto, su medio, su pasado, presente y futuro.

Aterrizando un poco más el enfoque cualitativo, en este proceso de investigación se establece el “paradigma interpretativo” entendido, según Martínez (2011) como aquel donde “existen múltiples realidades contruidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual

viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra” (p. 6).

Este diseño permite entonces generar aportes significativos a situaciones específicas, a partir del reconocimiento de la interacción y las significaciones entre diversos actores, lo que ayuda a reconocer, reflexionar y dinamizar procesos efectivos para comunidades con ciertas características, en este caso específico habitantes que se encuentran en un proceso de retorno a su comunidad: un territorio afectado por hechos violentos, donde se está llevando a cabo un proceso de restitución de tierras. Siguiendo entonces la importancia de éste enfoque en el proceso investigativo vale la pena reconocer que en éste caso específico “se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales” (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006. p. 496).

Como se puede observar, la investigación cualitativa a partir del enfoque interpretativo se preocupa, no solo por reconocer, reflexionar y/o profundizar, sino además por establecer conexiones que permita generar alternativas para el aterrizaje de propuestas según las potencialidades, debilidades, fortalezas, oportunidades y amenazas que enfrenta una comunidad.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los referentes anteriormente expuestos, se aplicaron las siguientes técnicas en el ejercicio de recolección de información:

Observación participante: Según Sampieri, Fernández y Baptista, (2006), la observación investigativa “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacción” (p. 111); dicha técnica permitió entonces reconocer algunos comportamientos de los participantes en los espacios

donde interactúan en su cotidianidad: la escuela, la cancha, el hogar, principalmente. La información evidencia fue consignada en un diario de campo, teniendo en cuenta que éste permite establecer “las anotaciones de cada sesión, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes” (Sampieri, Fernández y Baptista, (2006, p. 130)

Entrevista: siguiendo a Sampieri, Fernández y Baptista, (2006. P. 118), “la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”; esta técnica a su vez tiene diferentes rangos de clasificación, entre las que se encuentran: la entrevista estructurada, la entrevista semiestructura y las entrevistas abiertas principalmente. Así pues, para la elaboración de esta obra de conocimiento se tuvo como referente la entrevista semiestructurada la cual “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” Sampieri, Fernández y Baptista, (2006. P. 118); lo que permitirá entonces, a través del diálogo reconocer situaciones, reflexiones, controversias y maneras de interpretar diferentes procesos individuales, familiares y comunitarios.

Cartografía social pedagógica: esta técnica se aterriza en dinámicas participativas donde confluyen miembros de la comunidad de modo que, como lo menciona Barragán (2016)

“por medio de la acción colectiva, se lleva a los participantes a reflexionar sobre sus prácticas y comprensiones de una problemática común, mediante el levantamiento de un mapa (cartografía) en el que se evidencian las problemáticas que acontecen en dicho territorio; en este caso, los territorios relacionados con las tensiones de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (p. 256)

Dicho ejercicio cartográfico, como lo menciona el autor, no solo posibilita procesos investigativos, sino también de intervención que buscan articularse con la educación, como medio y fin para la generación y revisión de opciones viables de acuerdo a sus características. “Esta estrategia de intervención social y de investigación cobra cada vez más fuerza en diferentes campos de indagación cualitativos ya que posibilita reconstruir representaciones del mundo físico, social y cultural para configurar rutas de transformación” (Barragán, 2016, p. 250)

Por otro lado, como es bien sabido, en procesos investigativos de tipo cualitativo, poder determinar quiénes serán los promotores en el proceso de recolección de información de calidad, se establece como “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc. sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Sampieri, 2006 p, 95); elemento que se tomó como punto de partida para establecer la selección de los participantes; en este caso específico fue una selección de casos – tipo, cuyo

objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. En estudios (...), donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso de muestras tanto de expertos como de casos – tipo es frecuente. (Sampieri, 2006, p. 97)

En este caso se pudo establecer comunicación que fue determinante en el proceso de recolección de información con: el subsecretario de educación del departamento, el rector de la institución, el docente que acompaña la sede de El Congal, líderes comunitarios: el presidente de acción comunal, una lideresa social, estudiantes de la institución educativa, padres de familia y/o acudientes y algunas familias que se encuentra en el proceso de retorno.

CAPÍTULO V.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el proceso de reconocimiento de elementos que favorezca la elaboración de una pedagogía de la memoria para los habitantes del Congal, se pudieron establecer diferentes focos de atención, teniendo como punto de partida los objetivos específicos; así pues, en los siguientes apartados se encontrarán datos relacionados con los hechos violentos que tuvieron lugar en la vereda El Congal, el reconocimiento de experiencias que han trabajado sobre Pedagogía de la Memoria desde diversos ámbitos, empezando por los comunitarios, para hacer un aterrizaje en los educativos y finalmente el aterrizaje de dicha información en la propuesta de Pedagogía de la Memoria para los habitantes de la vereda El Congal.

En este orden de ideas, los resultados estarán divididos en los siguientes apartados:

5.1 Hechos violentos que tuvieron lugar en la vereda El Congal

El Congal es una vereda que hace parte del corregimiento de Florencia del municipio de Samaná Caldas, una zona de difícil acceso, que durante el año 2016 inició el proceso de retorno después de los hechos violentos ocurridos en el 2002; así pues, en la actualidad hacen presencia alrededor de 17 familias que habitan el territorio algunos metros más abajo de donde anteriormente se encontraba el caserío, “esto por la falta de agua potable en la parte de arriba, aunque acá arriba hay energía eléctrica, hasta wifi hay” (Erminson, comunicación personal, 30 de junio de 2017), también cuenta con un salón donde iniciaron clase 8 niños y niñas, y donde un par de meses después, ya contaba con 19 estudiantes de primaria. Sumado a lo anterior, es importante referir que la comunidad cuenta con el apoyo del ejército de desminado humanitario, quien además de realizar las funciones propias de su cargo, se han ocupado de ayudar con la construcción del comedor para los estudiantes y algunos arreglos generales que favorecen la estructura de la escuela y la comunidad en general. En cuanto a posturas políticas de los habitantes, la única claridad referida al respecto, es que nunca estuvieron de parte de ningún grupo armado y lo que esperan es

que “el gobierno siga así, igual los niños están bien y están contentos. Lo verraco es saber quién va a ser el próximo gobierno” (Erminson, comunicación personal, 30 de junio de 2017). Finalmente cabe la pena aclarar que antes de los hechos violentos, El Congal contaba con todos los suministros que requerían sus habitantes para tener una vida cómoda que les permitía abastecerse, intercambiar y vender productos de ser el caso.

En la vereda y según información recopilada a través de las cartografías sociales realizadas con habitantes de la zona en el 2017 (ver imagen 1. *Cartografía Social. El Congal, junio de 2017*) se puede establecer que contaban con: la escuela era grandota, la cancha al lado de la escuela (...), había tiendas en algunas casas (...), había una virgen, la inspección quedaba debajo del camino, pero al lado de la escuela, (...), había cementerio (...), dos billares, un almacén, la carnicería (...), el puesto de salud. (Erika, comunicación personal, 30 de junio de 2017), y alrededor de 54 casas; como se puede observar, una zona que a pesar de su lejanía y difícil acceso demostraba contar con una organización comunitaria lo bastante estructurada para suplir las necesidades básicas de sus habitantes, situación que se mantuvo a lo largo de los años, generación tras generación.

Con el pasar del tiempo y dada la situación de conflicto interno en el país, llegaron dos grupos armados al Congal, dejando a los habitantes de la vereda en medio de una disputa por el mando y el territorio. Los paramilitares de las Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio (...) y las Fuerzas Armadas Revolucionaras de Colombia – FARC. (Flórez, 2016) decidieron entonces tomarse por su cuenta el mando, siendo el 19 de enero del año 2002 cuando los paramilitares quemaron el caserío en su totalidad y los habitantes del Congal debieron desplazarse a municipios como La Dorada, Manizales, Bogotá, Medellín, entre otras, cambiando la pala, el machete y todas sus herramientas por nuevas formas de sobrevivir, como lo menciona D. Leveida: “uno en la ciudad trabaja y trabaja mucho pero no pasa de ahí; en cambio acá, uno sabe que está luchando es

por conseguir lo de uno (...) en Medellín uno se la pasa todo estresado: que ya llegó el mes de arriendo, que los servicios, que el trabajo” (D. Leveida, comunicación personal, 30 de junio de 2017)

Como se puede observar, el impacto causado a los habitantes del Congal gracias a los hechos violentos que ocurrieron en su comunidad presenta afectaciones en la dinámica no solo comunitaria al ser desintegrada, sino también en la familiar y obviamente en la individual, ya que se deben asumir nuevas formas de vivir y sobrevivir para adecuar el proyecto de vida, costumbres, formas de trabajar, de relacionarse, de dar manejo al tiempo, entre otras, con el agravante además que se debe empezar “desde cero” en territorios desconocidos. En este orden de ideas, y como se mencionó líneas atrás, la cartografía social se constituye en una técnica determinante para poner en dialogo diversos conocimientos y formas de interpretar el territorio, como se puede observar en la siguiente imagen.

Imagen 1.

Cartografía Social. El Congal, junio de 2017.



5.2. Reconocimiento de experiencias que han trabajado sobre pedagogía de la memoria

Para empezar, es importante referir que, para el desarrollo de éste objetivo, el punto principal de partida es la información reconocida en el Centro Nacional de Memoria Histórica - CNMH, por ello, la primera parte refiere experiencias de tipo comunitario que se han trabajado en diferentes partes del país, para posteriormente aterrizar de manera específica en las experiencias de tipo educativo lideradas por el CNMH, maestros y maestras del país.

En este orden de ideas se retomó el “Registro de Iniciativas” como punto de partida en el primer proceso de revisión:

Para ingresar a dicho ítem se debe ir a la página oficial del Centro Nacional de Memoria Histórica: “Área de Trabajo” - “Iniciativas de Memoria” “Construcción de Memoria” – “Registro de Iniciativas”. Allí hacen un reconocimiento importante al establecer que:

⁴las acciones e iniciativas de memoria no tienen un único lenguaje para materializarse en la esfera pública. De hecho, es la pluralidad de narrativas una de las principales características de estos ejercicios ciudadanos para reconstruir y representar las memorias de lo ocurrido en el marco del conflicto interno armado. En particular, el CNMH ha encontrado que las principales dimensiones expresivas de las acciones o iniciativas, son: investigativas, lugares de memoria, prácticas expresivas, intervenciones públicas, archivísticas, de comunicación y pedagógicas. CNMH (2018)

⁴ <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/introduccion-al-registro>

De modo que, para este ejercicio investigativo se retomaran las pedagógicas, sin desconocer que todas las otras dimensiones tienen aportes importantes en la constitución de una pedagogía de la memoria.

En este caso específico entonces, el CNMH (2018) refiere que la dimensión Pedagógica es “de formación en memoria histórica, semilleros escolares, gestores y mediadores de memoria, cajas de herramientas y metodologías de reconstrucción y representación de la memoria”, de las cuales refieren que hay 41 Dimensiones Expresivas (ver anexo 1)

Otro de los factores que puede reconocerse en éste registro es que dentro del ítem “Dimensiones Expresivas” la Pedagogía nunca aparece como único referente; por el contrario siempre se encuentra acompañada de otros factores como la investigación, el arte, la cultura, la comunicación, entre otras; lo que puede referir que la Pedagogía al ser una dimensión que se preocupa por elementos asociados con la educación y en este caso específico con un propósito claro: la no repetición, necesariamente debe estar acompañada de otros procesos que aporten a la integralidad y al acompañamiento efectivo de comunidades específicas.

Otro dato importante que se puede reconocer en el registro, es la ubicación geográfica donde se manifiestan procesos de Construcción de Pedagogía de la Memoria, recordemos:

Tabla 2.

Ubicación de Iniciativas Registradas en Memoria Histórica

Departamento	Municipios / Corregimiento
Bolívar	Cartagena, San Juan Nepomuceno, San Pablo; Simití, Cantagallo, Regidor, Morales, Norasí, Santa Rosa, Río Viejo, Tiquisio, El Peñón

Nariño	Tumaco, Olaya Herrera (Satinga), La Tola, Barbacoas, El Charco, Santa Bárbara (Iscuandé), Roberto Payán, Francisco Pizarro, Magüí Mosquera, Pasto, Samaniego
Cesar	Valledupar, San Alberto, Pueblo Bello, San Diego
Antioquia	Medellín, El Carmen de Viboral, San Francisco, Granada, Vigía del Fuerte
Magdalena	Santa Marta, Ciénaga, Sitio Nuevo, Pueblo Viejo, Salamina, Piyijay, Remolino, El Piñón, Aracataca
Cundinamarca	Bogotá
Caquetá	Florencia
Cauca	Santander de Quilichao, Toribio, Jambaló, Pitayo, Caloto
Norte de Santander	Zulia, Cúcuta, Villa del Rosario, Tibú, La Gabarra, El Tarra
Atlántico	Sin información
Sucre	Sin información
La Guajira	Uribía, Riohacha
Meta	Villavicencio, Granada, Lejanías, El Castillo, Puerto Lleras, Acacias
Chocó	Quibdó, Bojayá

Autoría propia (2018)

Nota: la información suministrada en la tabla anterior hace parte del registro del CNMH.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente enunciados se puede evidenciar que en el CNMH no hay documentadas iniciativas en la región cafetera en torno a la Pedagogía de la Memoria; no queriendo decir con ello que no existan este tipo de iniciativas; sino que se considera importante poder hacerlas visibles a través de plataformas que son referentes a nivel nacional, tal y como es ésta. Por otro lado, se hace referencia a la Pedagogía de la Memoria, en escenarios altamente atropellados por hechos violentos, cuyas masacres, han sido dolorosas y en ocasiones, poco reconocidas, siendo el Centro de Memoria Histórica un espacio propicio para reconocerlas. En este orden de ideas, a simple vista pareciera que en el departamento de Caldas no hubiesen tenido lugar los hechos violentos que durante décadas atropellaron a los habitantes del departamento, sobre todo en el oriente de Caldas, donde por iniciativa de grupos al margen de la ley hubo desplazamientos masivos y muertes. Tal y como ocurrió en la vereda El Congal.

Por otro lado, al analizar la “Descripción de la acción o Iniciativa”, es importante reconocer que cuando se habla de Pedagogía de la Memoria se establece una amplia gama de iniciativas en torno a procesos que potencien el reconocimiento (sobre todo de hechos violentos), a partir de dinámicas educativas que den vida a procesos participativos y/o de organización comunitaria, culturales, audiovisuales, de reconocimiento y sensibilización principalmente. Todos ellos con características muy particulares dados algunos elementos de contexto que en ocasiones permiten vislumbrar hechos violentos, datos históricos: no solo de cómo ocurrieron los hechos, sino de la dinámica propia de la comunidad, testimonios y narrativas, de cada situación, entre otras; en

conclusión, es una dinámica que permite reconocer otras voces, otros sentires, algunos silencios, dolores y nuevos comienzos.

En este orden de ideas y dadas las expresiones anteriormente expuestas, es importante reconocer que cada proceso que gire en torno a una pedagogía de la memoria debe considerar elementos que aporten al reconocimiento del otro como sujeto histórico que se construye a partir de las interacciones que han dado forma a un sujeto reconfigurado, pero en constante cambio.

Así pues, cada experiencia se construye con un propósito encaminado a dar voz, a quienes no pudieron hacerlo a través de diversos procesos, siendo a su vez un respaldo potente a familiares y comunidades en general que, en medio de su aflicción y abandono, no siempre contaron con una red de apoyo que les ayudara a sanar y en el mejor de los casos a perdonar.

Continuando con este ejercicio de identificación de experiencias que han trabajado sobre Pedagogía de la Memoria, en el CNMH (2018), se encuentra el área “Pedagogía de la Memoria Histórica”, dicha área “promueve procesos y reflexiones de carácter democráticos sobre las memorias, los hechos y las dinámicas sociales, políticas y culturales acontecidos en el marco del conflicto armado”

Así pues, el ⁵CNMH (2018) ofrece o dinamiza 3 líneas de trabajo para diferentes públicos:

1. El diseño y rediseño constante de una ruta pedagógica construida en un proceso colaborativo con maestros y maestras de varias regiones del país para deliberar sobre nuestro pasado conflictivo en el aula escolar con distintas generaciones y contribuir desde ese escenario a la construcción de la paz (Caja de Herramientas para maestros y maestras: Un viaje por la memoria histórica. Aprender para la paz y desaprender la guerra);

⁵ <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/de/areas-trabajo/pedagogia-de-la-memoria>

2. La elaboración de módulos ofrecidos a distintos públicos que buscan emprender sus propios caminos de construcción de memoria histórica y que se pueden ofrecer en ambientes de educación formal como no formal;
3. Una ruta de acompañamiento a Grupos Regionales y Semilleros de Memoria Histórica en distintas universidades del País. CNMH (2018)

Para este proceso investigativo, se tomó la Caja de Herramientas como referente de análisis, el cual cuenta con 13 documentos, a saber:

5.2.1 Documentos Generales.

1. Los Caminos de la Memoria: Documento que refiere temas asociados con “Una Pedagogía para la Esperanza”; habla de “¿Qué es y qué contiene la Caja de Herramientas?”; “Pedagogía de la Memoria Histórica: Ruta para Trabajar en la Escuela”, principalmente.
2. Recorridos de la Memoria Histórica en la Escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia: éste documento consta de dos capítulos, así. Capítulo 1. Pedagogías para las memorias y la construcción de una cultura de paz. Reflexiones de Maestros y Maestras. Capítulo 2. Actividades. Ejercicios y secuencias didácticas propuestas por docentes para emprender trabajos de memoria y paz en las escuelas de Colombia.

5.2.2 Guías para Maestros.

Por otro lado, se encuentran dos guías para maestros; ambos documentos son complementarios para el trabajo expuesto en otras guías para la dinamización de procesos en el aula. Cabe la pena aclarar que la información, que a continuación se socializa de ambos textos contiene: el nombre exacto del documento y una leve interpretación por parte de la autora de esta investigación.

1. “Guía para Maestros y Maestras. El Salado Montes de María, Tierra de Luchas y Contrastes”: este documento está compuesto por un preámbulo que hace énfasis en el cuidado que nos debemos unos a otros; y en 6 ejes que dan cuenta de un proceso de comprensión y pensamiento crítico que desean generar en los estudiantes como medio para dinamizar la memoria histórica en esta situación específica.
2. “Guía para Maestros y Maestras. Portete. El camino hacia la Paz, el reconocimiento de nuestra diversidad”: documento compuesto por un preámbulo y 4 ejes temáticos. Es un material pedagógico que busca generar reflexiones en los estudiantes de grados noveno y décimo a partir del reconocimiento de cada individuo, de su identidad, y de la identidad y proyecto de vida del otro.

5.2.3 Guías de Trabajo.

Así pues, en la caja de herramientas (CNMH, 2015 - 2017) también se pueden evidenciar guías de trabajo en el aula (principalmente) con la siguiente información:

Tabla 3.

Guías de trabajo en el aula

Nombre del documento	Fases / etapas o sesiones
Cifras: Los registros estadísticos del conflicto armado Colombiano	Sesión 1. Me sitúo ante las cifras desde mi experiencia cotidiana Sesión 2. Construcción de cifras Sesión 2.1 instrumentos de medición Sesión 2.2 procesamiento y análisis preliminar de la

información

Sesión 2.3 análisis y presentación de la información

Sesión 3. ¿desde dónde construimos las cifras?

Sesión 4. Las discrepancias en torno a las cifras

Sesión 5. Las complejidades en la toma de decisiones.

Profundización: la mirada hacia adentro de una entidad

Sesión 5.1 las modalidades de la violencia

Sesión 5.2 ¿cómo las organizaciones clasifican y definen ciertos casos?

Sesión 6. Subregistro

Sesión 7. Las tendencias en las cifras

Sesión 8. Los efectos de las cifras en la esfera pública

Análisis de contextos.

Sesión 1. Preámbulo.

Herramienta para la comprensión del conflicto armado colombiano

Me preparo y preparo a mis estudiantes para el viaje por la memoria histórica

Sesión 2. Me ubico

Las memorias personales, ¿cómo se hila una lectura de contexto desde una experiencia cotidiana?

Sesión 3. Me ubico

Las memorias personales, espacio de socialización de experiencias

Sesión 4. Las memorias personales y los testimonios

Sesión 5. Las memorias colectivas. ¿qué nos cuentan las historias? (descripción) y ¿cómo se construyeron? (metodología)

Sesión 6. Recapitulando. Mi experiencia en relación con un hecho particular

Sesión 7. Desentrañando las claves de la memoria histórica.

¿cómo construir una lectura de contexto sobre el sentido de lo sucedido? ¿cuáles son los hilos que sigue cada historia? ¿cómo se arma la historia?

Sesión 8. Comprensión y transformación de contextos

El salado. Los montes de maría.

Tierra de luchas y contrastes

Preámbulo. Me cuido y nos cuidamos: construyendo acuerdos para el viaje por la memoria histórica

Eje temático 1. Identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas.

1.1 Me ubico: espacios y lugares cotidianos significativos y las disputas en torno a ellos

1.2 Arraigos campesinos, una tierra de abundancia y los conflictos que se desatan

1.3 Los dos modelos del campo enfrentados

1.4 Ejercicio de repartición de tierras: de la tierra al territorio

Eje temático 2. Movimientos campesinos: el descubrimiento de los problemas compartidos y las transformaciones en colectivo.

2.1 Me ubico: descubro que algunos de mis problemas son también los problemas de otros y que puedo afrontarlos y

proponer soluciones en común

2.2 Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC

2.3 Mujeres y tierras

2.4 Las dinámicas conflictivas en torno a la tierra en Colombia (1968-1972)

Eje temático 3. Los dilemas que plantea la acción colectiva violenta: las transformaciones del conflicto armado en los montes de maría (finales de los sesenta - 2005)

3.1 Dilemas y consecuencias frente a las opciones por las que personas y grupos han optado para transformar situaciones que consideran injustas

3.2 Las primeras guerrillas en los Montes de María

3.3 La llegada de las FARC a los Montes de María en el marco de su estrategia de expansión territorial

3.4 Los Montes de María en el radar paramilitar

3.5 La precariedad estatal

3.6 Resistencias de la sociedad civil frente el conflicto armado

Eje temático 4. La masacre y la estigmatización

4.1 Me ubico: ¿cuándo uso y aplico estereotipos y cuándo he vivido situaciones en las que otros usan y me reducen a un estereotipo?

4.2 "Nosotros contra ellos" en Montes de María

4.3 La masacre: el uso del estigma y el dolor de las víctimas

Eje temático 5. Los impactos de la masacre: el

desplazamiento.

5.1 Me ubico: el sentimiento de desarraigo generado por el desplazamiento

5.2 Los testimonios de los salaeros y las salaeras

5.3 ¿y qué pasó con la tierra en El Salado? El análisis de los impactos del desplazamiento

Eje temático 6. ¿Por qué retornar? Arraigos, reencuentros, solidaridades y luchas por un buen vivir juntos

6.1 Me ubico: ¿Qué se siente al regresar a un lugar significativo y encontrarlo desecho?

6.2 El retorno

6.3 "Vencer la impotencia"

6.4 Y tú ¿a qué te comprometes? Las solidaridades con otros

Guía de acompañamiento para el
cuento un largo camino

Introducción: empezando el recorrido

1. Propuesta de actividades para antes de la lectura del cuento

1.1 Preámbulo. Me dispongo para mi cuidado y el cuidado del grupo (primer cuento)

1.2 Me ubico. ¿De dónde vengo yo? Regiones del país en mi grupo, acercándome a nuevos territorios y sus tesoros (segundo encuentro)

2. Propuesta de preguntas y reflexiones para acompañar la lectura del cuento (tercer encuentro)

3. Propuesta de actividades para después de la lectura del

	cuento
	3.1 Caminos para la acogida (cuarto encuentro)
	3.2 Cartas a los personajes del cuento (quinto encuentro)
<hr/>	
Memorias y resistencia: Iniciativas de las víctimas del conflicto armado en Colombia	<p>Sesión 1. Me ubico. Memorias personales: una línea de tiempo de mi vida</p> <p>Sesión 2. ¿Qué es la resistencia?</p> <p>Sesión 3. La resistencia en el conflicto armado</p> <p>Sesión 4. ¿Cuál es la relación entre memoria y resistencia en el conflicto armado? Caso de estudio: Los Matachines de Buenaventura. Parte I. (contexto)</p> <p>Sesión 5. ¿Cuál es la relación entre memoria y resistencia en el conflicto armado? Caso de estudio: Los Matachines de Buenaventura. Parte II.</p> <p>Sesión 6. Iniciativas de memoria</p> <p>Sesión 7. ¿A qué nos comprometemos juntos? Parte I</p> <p>Sesión 8. ¿A qué nos comprometemos juntos? Parte II</p> <p>Sesión 9. ¿A qué nos comprometemos juntos? Parte III</p>
<hr/>	
Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad	<p>Eje temático 1. El encuentro con la diferencia</p> <p>Sesión 1. Me ubico: el mapa de mi entorno afectivo</p> <p>Sesión 2. Me ubico: rituales celebraciones y trayectorias familiares</p> <p>Sesión 3. Colombia: un país, muchas culturas</p>
	<hr/>

Sesión 4. La diversidad étnica y las violencias históricas

Sesión 5. La diversidad étnica amenazada por ciertas visiones del desarrollo y por el conflicto armado

Eje temático 2. El pueblo wayuu y sus formas de vida:

Sesión 1. Me ubico: mi experiencia de los sueños

Sesión 2. "Venimos de una antigua ensoñación"

Sesión 3. El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo masculino

Sesión 4. El género en el Pueblo Wayuu: el lugar de lo femenino

Sesión 5. Algunas luchas y aspiraciones de las mujeres Wayuu

Eje temático 3. Las dinámicas de la guerra contemporánea.

Sesión 1. Me ubico: ¡se salió de mis manos!

Sesión 2. Los actores armados en la Guajira: desde los setenta hasta finales de los noventa

Sesión 3. La entrada paramilitar a la Alta Guajira

Sesión 4. ¿Cómo lograron los paramilitares dominar la Alta Guajira?

Sesión 5. Participo en una conversación pública

Eje temático 4. La masacre y los impactos en la comunidad.

Sesión 1. Me ubico: una geografía de mi comunidad

Sesión 2. La masacre: ¿qué pasó?

Sesión 3. La masacre: ¿por qué ocurrió?

Sesión 4. Los impactos y los daños ocasionados

Sesión 5. Las resistencias

Sesión 6. Las resistencias (profundización): los yanamas

Sesión 7. Nuestras iniciativas de memoria

Autoría propia (2018)

Teniendo en cuenta la información anteriormente expuesta es importante reconocer algunos apartados de abordaje que se pueden establecer en ellas, aunque en diferente orden:

5.2.3.1 Relación de las temáticas principales con situaciones cotidianas de los estudiantes.

Este punto es determinante ya que se establece una conexión importante entre lo que el sujeto supone que “nunca le va a pasar” y las situaciones cotidianas que pueden potenciar a que cierto tipo de hechos ocurran. Por ejemplo, se puede profundizar de manera importante sobre elementos que motivan a prácticas violentas cotidianas: frases, gestos, formas de interactuar, entre otros. Procesos que finalmente se adhieren a la cultura misma de los territorios, que se interiorizan y, por tanto, con el pasar de los días, no se reconocen como factores que potencian prácticas que generan interacciones poco sanas en el diario vivir de las comunidades. Tal y como lo menciona Botero (2008) En Colombia hemos potenciado la existencia de una cultura asociada directamente con la violencia, que se ha enraizado en la cotidianidad de la población y, por tanto, se hace explícita en las diferentes conductas que se entretajan en la interacción constante de unos y otros. Conductas que se siguen potenciando a través de los medios de comunicación y de las cuales nos convertimos en víctimas y victimarios. Como se puede observar, trabajar en una pedagogía de la memoria requiere de profundizar en ese tipo de circunstancias que permitirán potenciar el pensamiento

crítico de los estudiantes, como foco de análisis y respuesta a las situaciones con las que se enfrentan en su cotidianidad.

5.2.3.2 Reconocimiento del territorio. Siguiendo ésta línea hay otro elemento determinante que se puede evidenciar en estas propuestas pedagógicas y tiene que ver con el reconocimiento del territorio; vale la pena recordar que el territorio según Llanos (2000) “es un concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico” (p. 207)

Teniendo en cuenta dicha información el territorio se convierte en una base determinante a la hora de reconocer, cómo a través del espacio una comunidad construye sus interacciones y se asume como un ente “autónomo”, con características específicas que le permitirán dinamizar procesos que le son propios, según su manera de comprenderse como comunidad y lo que el mismo territorio les permita por temas de acceso, gestión y otros de interés. Así pues, incluir en procesos de Pedagogía de la Memoria elementos asociados con el reconocimiento y la gestión del territorio permitirá establecer una relación importante entre las dinámicas de la comunidad, los hechos que tuvieron lugar en un momento determinado y las posibilidades de autorregulación, gestión y no repetición.

5.2.3.3 Reconocimiento de Sucesos. Por otro lado, se encuentra un abordaje importante relacionado con un análisis detallado y profundo, bien sea de hechos asociados con la historia vivida y/o con conceptos importantes de abordaje según la iniciativa, por ejemplo: identidad, espacio y tierra: arraigos y disputas, dilemas y consecuencias, frente a las opciones por las que personas y grupos han optado para transformar situaciones que consideran injustas, entre muchas otras, datos que se pueden evidenciar en las sesiones y temas propuestos en los documentos

analizados; en este orden de ideas, abordar los sucesos es retomar la memoria, así pues y tal cual como lo menciona Jelin (1998, p. 17) “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativos y actos, silencios y gestos, hay en juego saberes, pero también emociones”; lo cual da vía al establecimiento de acciones concretas según los territorios para los cuales se dinamizan elementos de pedagogía de la memoria; vale la pena entonces recordar que,

la memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo y con el grupo. (Jelin, 1998, p.9)

Dados los elementos anteriormente expuestos, los análisis que se encuentran en las propuestas socializadas permiten entonces, que el proceso de construcción de la memoria, se encuentre acompañado de abordajes teóricos que establecen comprensiones significativas que necesariamente deben interiorizar los implicados en el proceso como medio para establecer puntos de acuerdo al momento de realizar algunos abordajes no solo del pasado, sino de la manera de interpretar el presente y de enfocarse hacia el futuro.

5.2.3.4 Reconocimiento del otro. Finalmente, otro elemento determinante que se puede apreciar en las propuestas, tiene que ver con el énfasis que se da en torno a la importancia del reconocimiento del otro, como motor que potencia la individualidad y la construcción conjunta, en un profundo esfuerzo por restablecer la dignidad, por promover el respeto, la diversidad y ante todo una cultura de sana convivencia. Dicho eje, tiene una estrecha relación con procesos de aprendizaje que dinamizan hechos políticos, éticos y, por tanto, sociales como medio de auto reflexión, a la vez que permite y/o dinamiza la generación de posibles estrategias de reconciliación

que contribuyen en el establecimiento de procesos comunitarios que aporten al recuerdo como motor de una sociedad que no puede permitir la repetición.

La pedagogía de la memoria propende por hacer del ejercicio de educación un proyecto más humano, en donde no se educa fuera de las problemáticas de la sociedad, sino que por el contrario se debe partir de todo el proceso socio – histórico que el niño lleva a la escuela, es decir, el niño (a) junto a su contexto y su memoria serán el centro de éste proceso. (Rincón, 2016, p. 22)

Elementos que se pueden evidenciar de manera clara en las propuestas vistas, teniendo en cuenta que cada una de ellas está enfocada en un grupo con características específicas y, a pesar que tienen como eje transversal una fuerte preocupación por el otro, se diferencian claramente en la manera de interpretar y promover procesos asociados con la memoria.

5.3 Una propuesta de pedagogía de la memoria para habitantes del Congal

Teniendo en cuenta los elementos que se han venido socializando a lo largo de la obra de conocimiento, a continuación, se presenta una propuesta general de las bases para dinamizar una Pedagogía de la Memoria en la Vereda El Congal; dichas bases tienen su sustento en elementos teóricos, análisis de otras propuestas y especificidades del contexto – territorio. En este orden de ideas, cabe la pena mencionar como punto de partida que,

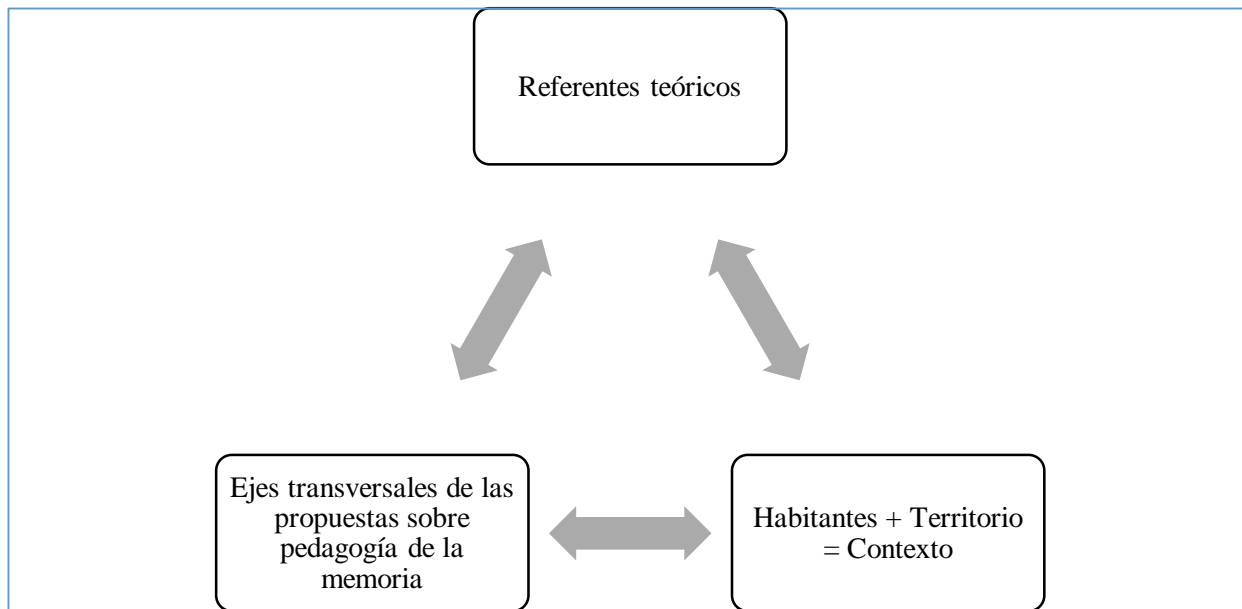
la pedagogía de la memoria, tiene su sustento en procesos de tipo crítico donde se reconocen otras formas de ver y de interpretar, pero que, necesariamente deben establecer conexiones y/o puntos de encuentro que aterricen sus postulados a procesos prácticos que no se queden en la teorización. (Flórez, 2016, p.11)

Esta propuesta se enmarca entonces en un proceso de triangulación frente a la posibilidad de retomar los ejes transversales que se encontraron en las propuestas descritas en el punto anterior y

los referentes teóricos socializados en ésta Obra, en un diálogo constante con los elementos que se encontraron en el proceso de recopilación de información de manera directa con los habitantes del Congal.

Gráfica 1.

Triangulación de la Información



Autoría propia (2018)

5.3.1 Pedagogía Comunitaria en el Marco de la Memoria

Los elementos que a continuación se exponen se enmarca en una apuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo, a partir del reconocimiento del territorio, de los pre-saberes de los niños y niñas de la escuela, el docente y la comunidad en general. De modo que, a partir de estos 3 factores se consolida y dinamiza la ejecución de las fases que más adelante se proponen.

Como se puede observar una propuesta de pedagogía de la memoria requiere, entre muchos otros aspectos, reconocer la comprensión y las dinámicas propias en diferentes esferas que tienen

algunos actores determinantes en la gestión del proceso. Por ésta razón, inicialmente se compartirán algunos elementos que se recopilaron en el ejercicio de levantamiento de la información para el establecimiento de factores que deben ser tenidos en cuenta como eje de la propuesta. Uno de ellos tiene que ver con la comprensión y los conocimientos que tenga el docente que acompaña los procesos académicos en el aula, en este caso específico se pudo reconocer la siguiente información suministrada por el docente Gutiérrez: “el Congal en estos momentos es una vereda promisoría para el municipio de Samaná, pertenece pues al corregimiento de Florencia, el Congal es una vereda que de pronto estuvo enmarcada en el conflicto cerca de diez - doce años y jugó un papel importante para los grupos insurgentes como corredor de movilidad en las diferentes operaciones delictivas que realizaban, con esto vulnerando los derechos de la población civil como tal” (Gutiérrez, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

Como se puede observar el docente tiene un conocimiento básico en torno a los hechos que ocurrieron en dicho territorio, cabe la pena recordar que en el desarrollo del punto uno de la socialización de los resultados, se establece, además: la quema del caserío y el desplazamiento que esto produjo para los habitantes del sector; en cuanto a la perspectiva que se tiene actualmente del Congal el docente continúa compartiendo la siguiente información: hoy el Congal es diferente hoy trata de dar una perspectiva, de tener una proyección diferente con ayuda pues de los entes territoriales tanto municipales, departamentales y nacionales, y la comunidad se encuentra muy dispuesta a esto, tienen una proyección enorme para el Congal, entonces el Congal no es ni rastro de lo que era ayer; hablar de pronto de lo que es ahora el Congal es diferente al tiempo pasado (Gutiérrez, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

En este caso específico el docente ha realizado un reconocimiento importante de la dinámica que se ha generado en el Congal, sin embargo, valdría la pena generar un acercamiento más preciso

en torno a las situaciones específicas que se han generado; elemento determinante para fortalecer no solo los procesos de reconocimiento, sino también de identidad; ya que como lo menciona Jelin (2002, p. 25) “la constitución, la institucionalización, el reconocimiento y la fortaleza de las memorias y de las identidades se alimentan mutuamente”.

En este orden de ideas, y como se puede observar, hablar de una pedagogía de la memoria, requiere entonces de procesos donde convergen múltiples actores que necesariamente deben comprometerse, teniendo como punto de partida unas comprensiones básicas y unas posturas claras como base para dinamizar de manera efectiva las responsabilidades adquiridas.

Otro elemento importante a tener en cuenta, tiene que ver con la cantidad de niños y niñas que al 2017 pertenecían a la escuela, entre lo que se puede encontrar: “en el aula de clase contamos con un niño de pre-escolar; cuatro de primero; cuatro de segundo; uno de tercero; cuatro de cuarto; cinco de quinto para un total de 19 niños” (Gutiérrez, comunicación personal, 30 de junio de 2017), dato que también es reflejo de la posible cantidad de familias que en este momento tienen relación “directa” con la escuela (aunque como es bien sabido en el área rural, principalmente, hay varios niños que hacen parte de una misma familia, por ello no siempre el número de niños es equivalente al número de familias); sin embargo, antes de los hechos violentos, según el rector Delgado: la escuela era muy buena porque se enseñaba hasta noveno grado, había buenos alumnos, más o menos como setenta alumnos, pero con los sucesos que pasaron, los hechos violentos se fueron para otra parte, les tocó desplazarse a los padres de familia a diferentes regiones (Delgado, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

Tal y como lo revela un estudio realizado por el Politécnico Gran Colombiano (2016) al revelar que entre 1984 y el 2015, miles de millones de personas fueron víctimas de la violencia, sobre todo

cuando se encontraban en edad escolar: alrededor de 1,9 millones entre los 6 y 17 años; adicional a ello, dichos hechos violentos dejaron graves afectaciones en la infraestructura de las sedes, las cuales se convirtieron en trincheras recibiendo impactos de explosivos y balas

Imagen 2.

Vereda El Congal, junio de 2017.



Siguiendo con estos datos que son significativos para la elaboración de una propuesta de pedagogía de la memoria, también es determinante reconocer percepciones “futuras”: lo que puede llegar a Ser y Hacer cada uno de los estudiantes y familias que están vinculados con la escuela; dichos elementos permitirán establecer algunos puntos de partida como ejes determinantes para que la propuesta reconozca y ponga en diálogo las perspectivas de la escuela y la comunidad en general. Así pues, el docente que acompaña los procesos da unas pistas iniciales a tener en cuenta: “El sueño como formador es ver a nuestros estudiantes más que profesionales: personas, ese es mi anhelo, ese es mi sueño y así los veo, personas dignas, colombianos íntegros, auténticos, democráticos (...) que se apoderen y empoderen del campo como tal que ha sido una problemática

en la economía de nuestro país, vemos migrar a campesinos a diario hacia la ciudad, nos estamos quedando sin campesinos, ese también es uno de mis anhelos y mis sueños que tengan identidad lo que nosotros llamamos topofilia, que crean que su territorio les produce sus sustentos, su formación y que se queden acá son de acá y volvieron acá que se queden acá” (Gutiérrez, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

Como se puede observar, cuando se han vivido temas asociados con la violencia, y posteriormente se tiene la posibilidad de generar aportes al establecimiento de unos nuevos parámetros a favor del territorio y de quienes en él habitan las personas traen consigo ideas que permitan, además del retorno, nuevas perspectivas de acuerdo al momento histórico que se esté viviendo. Esta percepción se encuentra ligada de manera directa para Colombia en general con un hecho que será hito en la historia: la firma de los acuerdos de paz. Al respecto el rector de la escuela, comparte lo siguiente: “la firma de paz de parte de la guerrilla con el gobierno ha significado mucho tanto en la vereda como para la escuela del Congal porque ya la gente que fue desplazada pueden seguir viniendo a ocupar sus fincas y al venir a ocupar sus fincas vienen con sus hijos y a ellos los entran a la escuelita por eso es que el gobierno con ayuda de secretaria de educación departamental, de la gobernación de Caldas fueron los que ayudaron a mandar un docente para la vereda El Congal con la esperanza que los que están viniendo no se vayan y antes sigan viniendo más familias a ocupar sus fincas que les tocó dejarlas abandonadas” (Delgado, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

Todos los elementos anteriormente expuestos dan cuenta de un proceso que algunos autores denominan “Resiliencia Comunitaria”, donde Granee y Fores (2008), plantean algunas características de las comunidades que fomentan la resiliencia, entre las cuales se encuentra el arraigo por un territorio determinado, la autoestima, el compartir valores que se construyen dentro

de dicho territorio, la capacidad para reponerse de la adversidad, la valoración de diferentes fuentes de apoyo, entre ellas la del estado, a la vez que proponen labores y nuevas fuentes de abastecimiento para no caer en el asistencialismo, fomentan el liderazgo, la participación y la toma de decisiones en pro de los procesos comunitarios, son incluyentes antes que excluyentes. Como se puede observar estos elementos serán determinantes al momento de contar con la comunidad para dinamizar una Pedagogía de la Memoria Histórica.

Dicho lo anterior, un territorio que ha pasado por hechos violentos debe atravesar por momentos o etapas que necesariamente los lleva a repensar su proyecto de vida individual y familiar; han de vivir situaciones estresantes, de dolor, y resurgimiento en medio de la adversidad y el desconocimiento de quienes tienen alrededor. Elementos que se constituirán a su vez, en el punto de partida para las nuevas formas de vida comunitaria, como lo menciona Jelin (2002)

se podría elegir entonces “hablar de “emprendedores” de la memoria (...) Porque los emprendedores saben muy bien que su éxito depende de “reproducciones ampliadas” y de aperturas de nuevos proyectos y nuevos espacios. Y allí reside la posibilidad de un *ñande* y de la acción de la memoria ejemplar. (p.62)

Teniendo en cuenta estos primeros elementos asociados con el análisis de características del contexto y percepciones de quienes allí habitan y líderes de la comunidad, a continuación, se presentan datos puntuales que serían el eje transversal de la propuesta.

5.3.2 Aspectos Generales a Tener en Cuenta

5.3.2.1. Aspecto 1. Después de establecer las directrices del proceso desde la escuela, éste empezará a ser liderado por la comunidad y aterrizado por la escuela (se invertirá el proceso); esto, teniendo en cuenta que los docentes que llegan a acompañar los procesos educativos generalmente son cambiantes dada la lejanía del sector, por ello, aunque realizan excelentes trabajos, cuando

pueden solicitar cambio de plaza, de modo que puedan estar más cerca de municipios aledaños a la ciudad capital. En este orden de ideas y teniendo en cuenta esta realidad de los habitantes del Congal con respecto a los docentes que acompañan el proceso educativo; vale la pena recordar entonces que un proceso liderado desde la organización comunitaria “facilita mayor oportunidad para conocer, negociar, demandar y gestionar con gobiernos locales y centrales otros grupos u organizaciones (...) también logramos mejores resultados en las actividades, gracias a la mejor utilización y distribución de los recursos” (Estelí, 2008, p. 11) sumado a ello se potencia el desarrollo de líderes comunitarios que promuevan y velen por la permanencia de los procesos que son parte de su dinámica, como un ejercicio a su vez de sentido de pertenencia frente al territorio de acuerdo a lo sucedido, lo que no se quiere repetir y lo que se desea mejorar. “A uno si le preocupa mucho la calidad de la educación... la idea no es que por ser de una vereda tengan que vivir desactualizadas. A mí eso me parece muy importante; también concientizarles desde niños a que les guste el tema de la agricultura y todo, porque la idea no es que se vayan cuando ya terminen de estudiar, y que se vayan a buscar trabajo en las ciudades, sino que se queden acá en la región” (Erika, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

5.3.2.2. Aspecto 2. El docente que llegue debe reconocer de manera clara los hechos que ocurrieron en el Congal: antes de la llegada de los grupos armados, cuando llegaron y el proceso de desplazamiento, el retorno, y la esperanza. Este elemento se retoma como factor determinante para dar inicio efectivo a los procesos asociados con la pedagogía de la memoria, así pues, retomando a Rincón (2016) es importante reconocer que:

la pedagogía de la memoria contribuye a que las personas se concienticen y se solidaricen con las víctimas. Frente a los crímenes contra la humanidad, la indiferencia es complicidad. La indiferencia silenciosa, oculta, invisibiliza, vuelve el rostro ante aquello que se hace innombrable. Ese otro que se rechaza y se excluye, se encierra y somete, no es concebido como otro ser humano. (p. 21)

En este orden de ideas se convierte en un factor bidireccional ya que, el reconocimiento de los hechos ocurridos en un territorio específico genera, además de recordación una dinámica importante para que se empiece a constituir el proceso de pedagogía de la memoria. “El sueño como formador es ver a nuestros estudiantes más que profesionales, personas ese es mi anhelo ese es mi sueño y así los veo, personas dignas, colombianos íntegros, auténticos, democráticos” (Gutiérrez, comunicación personal, 30 de junio de 2017).

5.3.2.3. Aspecto 3. En diálogo con la comunidad establecer qué tipo de estudiantes necesita el territorio, cuáles son las responsabilidades del docente con su cargo y cuáles son los puntos de encuentro y compromisos de las partes: comunidad, escuela y estudiantes. Este aspecto se ubica como otro de los ejes transversales teniendo en cuenta, que como lo menciona Flórez (2016),

dicha Pedagogía de la Memoria, tiene su sustento en procesos de tipo crítico donde se reconocen otras formas de ver y de interpretar, pero que, necesariamente deben establecer conexiones y/o puntos de encuentro que aterricen sus postulados a procesos prácticos que no se queden en la teorización. (p. 33)

Así pues, al poner en diálogo a tres ejes primordiales en un proceso de corte pedagógico, con ciertas claridades de abordaje, permitirá que los directamente implicados además de llegar a acuerdos puedan aterrizar sus ideas en un ejercicio participativo y democrático como dinamizador activo de una pedagogía de la memoria. Sin embargo, cabe la pena aclarar que, en el proceso de dinamización de esa pedagogía de la memoria y por tanto de la recordación, hay un “doble peligro:

el de un “exceso de pasado” en la repetición ritualizada (...) y el de un olvido selectivo, instrumentalizado y manipulado” (Jelin, 2002, p.14), por ello se considera importante que el proceso que a continuación se socializa, se encuentre acompañado de un profesional en las ciencias sociales, que permita una dinamización enfocada a la construcción, más no a la revictimización.

5.3.3. Fases de la Propuesta

Después de tener en cuenta los aspectos y/o ejes transversales de la propuesta, a continuación, se presentan las fases que continúan aportando al aterrizaje del proceso: cabe la pena aclarar que dicho ejercicio se aborda por fases dado que éstas dentro de los proyectos se reconocen como un conjunto de procedimientos: actividades, responsabilidades y/o tareas enfocadas a dar cumplimiento a las directrices estipuladas en un proyecto o proceso a desarrollar, con unos lineamientos claramente definidos; adicional a ello, es importante mencionar que cada una de estas fases tiene su sustento en los hallazgos asociados con el reconocimiento de experiencias en pedagogía de la memoria y algunos referentes teóricos.

Así pues, cada fase contiene: nombre, objetivo, temas de abordaje (que se convertirán en actividades) y argumentos; finalmente, se recuerda que lo que a continuación se socializa es solo una propuesta que puede ser sujeta a modificaciones según los requerimientos de grupos poblacionales específicos.

5.3.3.1. Fase 1. Mi vida, mi familia, mi escuela, mi comunidad

Objetivo: Reconocer aquellas actividades cotidianas que promueven la resolución y la no resolución adecuada de conflictos en diferentes espacios de interacción permanente: familia, escuela y comunidad principalmente

Temas:

- El conflicto como parte de la esencia del ser humano
- Diferencia entre conflicto y violencia
- Cómo resolvemos conflictos en la familia, escuela y comunidad
- Importancia y respeto por la diferencia
- Comunicación asertiva: base para una sana convivencia

Esta fase se plantea teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

En las propuestas halladas se establece una conexión directa de lo que se desea abordar, pero aterrizado a la cotidianidad de las personas, de modo que exista una relación clara y una comprensión profunda a partir de lo que se vive diariamente en diferentes espacios, en un proceso de reconocimiento del contexto que ayudará a establecer esos requerimientos comunitarios que permiten distinguir unos acompañamientos de otros; así pues hablar de propuestas diferenciadas se convierte en un referente adicional para atacar lo que Bourdieu ha denominado democratización de la educación, por lo cual es importante recordar que ésta advierte que desde el sistema público educativo siempre se orientan los mismos procesos de enseñanza, olvidando que cada persona (en este caso cada niño) tiene una capacidad de recepción diferente, siendo esto lo que hace que algunos desistan o fracasen en su proceso educativo. Así pues, procesos como este (además reconocido en otras propuestas de pedagogía de la memoria), busca dinamizar ejercicios de enseñanza en un diálogo entre las necesidades específicas de la población, a partir del reconocimiento de elementos de su cotidianidad, como proceso complementario a las dinámicas que se gestan en el aula; ahora bien, dependerá en buena medida del docente, poner en diálogo

dichos elementos con las asignaturas propias del currículo como elemento determinante para aportar a la integralidad en el proceso de pedagogía de la memoria.

Por otro lado, es importante reconocer que generar estos procesos de aterrizaje de sucesos a gran escala con elementos propios de la cotidianidad, genera aportes muy significativos en sus participantes: “cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica” (Freire, 2018, p. 40); como se puede observar el ejercicio propio de reconocimiento del tiempo y espacio en que me desenvuelvo, acompañado de reflexiones en torno a los comportamientos cotidianos que se gestan en dicho contexto, genera aportes relevantes para el sujeto que se asume como dinámico y con posibilidades de cambio en dicho ejercicio de reconocimiento. Este proceso a su vez, genera en el individuo lo que se ha denominado reflexión crítica, entendida ésta como: “la relación teoría / práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo” (Freire, 2008, p.24).

Finalmente, ésta fase establece una base determinante en los procesos asociados con Pedagogía de la Memoria, teniendo como referente el papel que debe asumir quien lidera dicho abordaje ya que se asume que éste

como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del “aquí” del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega partiendo del allá, si no de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencias-hechos” con que los educandos llegan a la escuela. (Freire, 2008, p. 80)

Siendo en esta dialogicidad, y a través de las actividades que se promuevan en esta fase, donde se recrean de manera importante los saberes que se han construido alrededor de hechos impactantes

como los que vivieron los habitantes del Congal y de otras regiones del país que han sufrido situaciones similares:

No podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos - ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular - traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. (Freire, 2008, p.110)

5.3.3.2. Fase 2. Nuestras voces: nuestra memoria.

Objetivo: generar espacios de reflexión, a partir del reconocimiento de las diversas voces de quienes fueron protagonistas directos de los hechos violentos y de quienes han sido conocedores de los sucesos que tuvieron lugar en el Congal.

Temas:

- Indago con mi familia, amigos y vecinos qué fue lo que ocurrió
- Socialización de los hallazgos en el aula de clase
- Conversatorios: Invitación a los habitantes de la vereda y otros aledaños para compartir sus historias sobre lo ocurrido en la escuela
- Pensamiento crítico: qué es y cuál es su importancia

La fase “nuestras voces: nuestra memoria”, nace como la posibilidad de poner a dialogar diferentes perspectivas que se construyen y consolidan a partir de experiencias propias generadas en la interacción con otras personas, y con los territorios en general; las voces y la memoria cambiante que acá se construya, como refiere (Bárcena) (citado en Flórez, 2016)

sugiere formar una memoria sensible que valore y acoja lo que piensa el otro y para ello es necesario utilizar herramientas que permitan acercarse a los lugares y tiempos de la memoria de los otros, a situaciones vividas por otros que impacten sus vidas. (p. 33)

En este orden de ideas, y como se ha visto a lo largo del documento, con esta puesta en escena de sucesos, impactos, ejemplos de resiliencia, y construcción conjunta a partir del respeto, será una pedagogía de la memoria, que

implica una producción de memorias alternativas que desafíen la historia oficial impuesta por grupos que han detentado el poder económico y político, se convierte en exigencia ética y política que dé razones de los sufrimientos de las víctimas de la violencia, desde el reconocimiento de responsabilidades desde un carácter emancipatorio. (Flórez, 2016 p. 32)

5.3.3.3. Fase 3. El Retorno y la Esperanza

Objetivo: Establecer cuál es la importancia para los habitantes del Congal, el poder retornar a su territorio en términos culturales, económicos y comunitarios principalmente.

Dinamizar procesos de sensibilización que potencien el aterrizaje y consecución de metas y objetivos cuyo eje transversal sea la pedagogía de la esperanza.

Temas:

- Historia de Colombia: los acuerdos de paz.
- El proceso de desminado
- El acompañamiento institucional
- La primera familia que retorno, y quienes lo siguieron
- Cómo soñamos la vereda
- A qué me comprometo en la escuela

- Cuál es el compromiso de mi familia
- Cuál es nuestro compromiso comunitario

Con esta fase se espera poder realizar ejercicios de reconocimiento de aquellos sujetos, situaciones e instituciones que han jugado un papel determinante en el proceso de retorno, de modo que la memoria se ponga en función de las nuevas situaciones que generan esperanza con el pasar de los años, así pues, la memoria se establece como un campo que permite la resignificación desde diversas perspectivas, entre ellas la cultural, la ética y política. En este orden de ideas, generar una dinámica donde se reconocen posibilidades en la generación de redes de apoyo, un respaldo político, habitantes que han decidido volver, empezar de nuevo, y que además han encontrado alternativas para iniciar con unas garantías mínimas que aporten al mejoramiento de sus condiciones y calidad de vida, facilitará la consolidación de estructuras sociales fortalecidas:

la experiencia es lo que nos hace diferente, es recordar para cambiar, dado que esta pedagogía “buscará potenciar de la mejor manera los recuerdos y olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades reflexivas y críticas que se apropien de manera creativa del bagaje social acumulado y sepan tomar distancia de aquello que no consideran pertinente” (Ortega y Herrera, 2012) (citado en Flórez, 2016, p.34).

5.3.3.4. Fase 4. Camino mi territorio.

Objetivo: Identificar y ubicar los puntos y personas memorables para la comunidad antes, durante y después de los hechos victimizantes.

Temas:

- Reunión con los integrantes de la Junta de Acción Comunal, familias y/o acudientes de los estudiantes y las estudiantes

- Programación de recorrido por la vereda para la identificación de los puntos y personas memorables antes de los hechos victimizantes
- Elaboración de material: vallas, carteles u otros que den información puntual de dichos espacios.
- Ubicación de material alusivo a cada punto estratégico.
- Delimitar un orden para realizar el recorrido por propios y visitantes.

Reconocer el territorio con otras perspectivas se constituye en una fuente de reflexión que muestra un pasado y un presente que dialogan entre sí, como medio determinante para seguir consolidando una perspectiva fuerte que dé cuenta de lo que no puede volver a ocurrir en dicho territorio, a la vez que muestra a propios y visitantes cuáles son aquellas memorias por las que también vale la pena estar nuevamente allí, construir y volver a soñar:

Si tuviéramos claro que fue aprendiendo cómo percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. (Freire, 2008, p. 44)

Siendo dicha significación la que se potenciará desde el momento en que se da vida a ésta fase y que se irá potenciando fuertemente en la medida en que se realicen los recorridos con propios y visitantes como una manera de reconocer, sentir, expresar y generar cierto grado de solidaridad entre los participantes.

5.3.3.5. Fase 5. UBUNTU. Yo soy porque nosotros somos

Objetivo: generar dinámicas de reconocimiento del otro como sujeto indispensable en el proceso de convivencia

Temas:

- La empatía ¿por qué es importante comprender y responsabilizarme de lo que le ocurrió o le ocurre al otro?
- Cuidar de ti es cuidar de mi
- Lo que vale la pena recordar para repetir: ¿cómo vivían nuestros compañeros antes de los hechos violentos? ¿qué de eso nos gusta y valdría la pena retomar? ¿cómo hacerlo? ¿cuándo lo haremos?
- Encuentros por la vida: los trueques y las mingas

La necesidad del cuidado y reconocimiento del otro, han sido el eje transversal de las propuestas que giran en torno a una pedagogía de la memoria en diferentes escenarios: tanto comunitarios, como específicamente educativos; elemento que se considera determinante teniendo en cuenta que “De este modo se podrá resaltar el respeto por la vida y la integridad de los otros” (Flórez, 2016, p. 33). En un ejercicio de profunda resignificación de los sujetos en el marco de una interacción responsable, consensuada y pacífica:

los esfuerzos teóricos de este ejercicio se han desarrollado desde el escenario de las víctimas de la violencia política, desde lo político en la búsqueda de la dignificación, en el restablecimiento de los derechos vulnerados y su respectiva reparación. Y en lo ético desde el reconocimiento del otro, la valoración de sus particularidades, el respeto a la vida y su integridad. (Flórez, 2016, p. 31)

CONCLUSIONES

El conflicto armado en Colombia ha sido la instancia responsable de que se generen espacios de reflexión y construcción en torno a la memoria histórica como eje vinculante de las comunidades con los procesos que permiten la no repetición de hechos violentos en el territorio colombiano.

Si bien es cierto que diversos actores sociales e institucionales se han interesado por consolidar y transmitir sus saberes en torno a la promoción de la memoria histórica, es importante investigar, dialogar y constituir escenarios mediados por la pedagogía como eje de articulación entre dicha memoria y las comunidades o grupos poblacionales que requieren un ejercicio de aprehensión continua como punto de partida para su reivindicación.

Teniendo como punto de partida la revisión literaria asociada con los procesos adelantados en torno a la memoria histórica, se reconoce como eje transversal el reconocimiento de la memoria para la no repetición de hechos violentos, lo que ha suscitado que se piensen estrategias a partir de la educación, y específicamente de la pedagogía para generar aportes significativos a lo largo del contexto colombiano como medio para generar aportes en torno al reconocimiento de la responsabilidad que se tiene con los otros en el proceso de reconstrucción y restablecimiento de los derechos humanos.

La propuesta de Pedagogía de la Memoria anteriormente expuesta se constituye como una alternativa de interacción entre la escuela y la comunidad con el objetivo principal de minimizar los obstáculos de la enseñanza a los que, no solamente se enfrentan docentes sino también familias (principalmente rurales) y por supuesto estudiantes y comunidad en general

La pedagogía de la memoria, enmarcada en procesos educativos genera alternativas de reivindicación de la dignidad humana, cuya apuesta se gesta en el reconocimiento de la

importancia de proyectos éticos políticos y, por tanto, en la construcción de procesos comunitarios participativos.

La importancia de la pedagogía en escenarios complejos donde se ha padecido de violencia sistemática radica en la posibilidad de generar reflexiones en contexto de acuerdo a situaciones específicas, que a su vez se puedan aterrizar en un proceso educativo que transversalice los diferentes escenarios con los que este interactúa: familia y comunidad principalmente.

De acuerdo a los hallazgos referidos, la pedagogía de la memoria permite establecer conexiones entre el pasado y el presente a partir del reconocimiento de acontecimientos ocurridos, en clave con situaciones cotidianas en un proceso de reivindicación y corresponsabilidad con el otro, que necesariamente deben ir más allá de la recordación como proceso de revictimización, para establecerse en un marco sistémico de aprehensiones y alternativas enfocadas a la reivindicación de la dignidad de los sujetos.

Los habitantes de la vereda El Congal, pertenecientes al municipio de Samaná, del departamento de Caldas, advierten la importancia del proceso de paz como una alternativa para retornar a su territorio, pero ante todo como una posibilidad de reconstruir y si fuera posible de repetir las buenas prácticas que durante años allí se llevaron a cabo en términos de organización comunitaria: participación, economía y cultura principalmente.

RECOMENDACIONES

La escuela, como espacio de formación en diferentes esferas debe velar por generar espacios de reflexión constante con la comunidad como foco de aprendizaje para niños y niñas.

En el marco de la propuesta en pedagogía de la memoria, los estudiantes y la comunidad siempre serán los actores principales, dado que sus aportes y construcciones establecen el eje transversal para el reconocimiento de los derechos fundamentales y la reivindicación de su territorio.

Documentar de manera constante las iniciativas que se generen en el marco de la memoria histórica, como elemento determinante para realimentar sus procesos culturales, pedagógicos, participativos, políticos y éticos.

Reconocer que la Pedagogía de la Memoria Histórica, más allá de una propuesta para poner en marcha algunos ideales, es un ejercicio de reflexión constante que obedece a un proyecto societario y, por tanto, ético político.

REFERENCIAS

- Aguilar S. & Claudia J. (2013). El papel de la memoria, la resistencia y la justicia en el proceso de fortalecimiento de las organizaciones sociales y comunitarias. Universidad Pedagógica Nacional. (tesis de maestría). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/123456789/905/TO17304.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Antequera, J. D. (2011). Memoria histórica como relato emblemático. Consideraciones en medio de la emergencia de políticas de memoria en Colombia. Pontificia Universidad Javeriana. (tesis de maestría) Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis491.pdf>
- Arias, F.G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 5^o Edición. Caracas, Venezuela. Episteme C.A.
- Arias, W. (16 de julio de 2017). En Samaná arman el rompecabezas del conflicto armado. El Espectador. Recuperado de <https://colombia2020.elespectador.com/territorio/en-samana-arman-el-rompecabezas-del-conflicto-armado>
- Babilonia, U. (2008). El concepto de educación de Kant. Un atrevimiento. Recuperado de <http://ulisesbabiloniasapereau.blogspot.com.co/2008/04/el-concepto-de-educacin-en-kant-la.html>
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación Ciudad Universitaria. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Enrahonar/article/viewFile/31976/31810>

- Barragán, D.F. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, (70), 247-285. Recuperado, diciembre 25, 2018, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000100012&lng=en&tlng=es.
- Blair, E. (2017). Memorias de violencia. Espacio, tiempo y narración. *REVISTA CONTROVERSIA*, 0(185), 10-19. Recuperado de <https://www.revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=217>
- Calveiro, P. (2006). *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Castaño, C.A. (2015). Sistematización Escuela para la Reconstrucción de la Memoria Histórica “La presente publicación, responde al resultado del Proyecto Escuela para la reconstrucción de la memoria histórica, financiado por la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID), ejecutado en la ciudad de Pereira desde septiembre del 2007 a marzo del 2009”. Universidad Tecnológica de Pereira (trabajo de grado) Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5103/37019C346.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2012) Estadísticas del conflicto armado en Colombia.
Recuperado de:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/estadisticas.html>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). Las memorias de los sobrevivientes. Capítulo 5.
Recuperado en:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/capitulo5.html>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Los caminos de la memoria histórica, Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia, Bogotá, CNMH, 2018.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), El Salado. Los Montes de María. Tierra de luchas y contrastes (Guía para maestros y maestras), Bogotá, CNMH.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Portete. El camino hacia la paz, el reconocimiento de nuestra diversidad (Guía para maestros y maestras), Bogotá, CNMH.

Cuervo, A. (2016). Mujer, subordinación y poder: Guadalupe Zapata y la narrativa histórica de Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira (trabajo de grado) Recuperado de:
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7161/809933522C965.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

- Díaz, P. L. (2010) La Memoria Histórica. Revista digital Sociedad de la Información. Recuperado de: <http://www.sociedadelainformacion.com/19/memoriahistorica.pdf>
- Escobar, A.M. (2009). La construcción de memoria en Colombia. Los desafíos de pensar la memoria histórica en medio del conflicto. Pontificia Universidad Javeriana (trabajo de grado) Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/7644/tesis254.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Faillace, G.P. (2013). Violencia, memoria y género, un acercamiento al texto testimonial de la mujer colombiana, caso del exterminio contra la unión patriótica. Universidad Tecnológica de Pereira (trabajo de grado) Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3888/3054842F161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Flórez, M. (2016). El Congal, un pueblo que quemaron los “paras” y que hoy reconstruyen sus desplazados. Pacifista. Recuperado de: <http://pacifista.co/el-congal-un-pueblo-que-quemaron-los-paras-y-que-hoy-reconstruyen-sus-desplazados/>
- Flórez, J.U. (2016). El Uso de la Pedagogía de la Memoria en la Construcción de las subjetividades desde la perspectiva ética – política, un caso en la Educación de las Elites. Universidad Pedagógica Nacional. (tesis de maestría) Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/123456789/1099/TO-18932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fóres, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*. Barcelona, España. Placa Francesc Macia.

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de Méjico, Méjico. Siglo XXI Editores S.A. de C.V.
- Fundación Apoyar. (s.f.) Proyecto de Retorno a la vereda El Congal (Florencia, Oriente de Caldas). Recuperado de <http://www.fundacionapoyar.org.co/assets/proyecto-de-retorno-al-congal.pdf>
- Gómez, J.I. (2014). Más allá de lo traumático. La memoria histórica como posibilidad de reelaboración del pasado en el Corregimiento de “El Salado”, Departamento de Bolívar. Una propuesta pedagógica para reflexionar el rol de la memoria histórica en los escenarios rurales. Universidad Pedagógica Nacional (trabajo de grado) Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3062/TE-16919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez Becerra, A., Infante Acevedo, R., & Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana De Educación*, (62), 287-314. <https://doi.org/10.17227/01203916.1640>
- La gran cicatriz que ha dejado la guerra en la educación de Colombia (06 de mayo de 2016). Dinero. Recuperado de <https://www.dinero.com/economia/articulo/consecuencias-de-la-guerra-en-la-educacion-colombiana/224325>
- La Patria (2015, julio 12). El difícil regreso a la vereda El Congal, en Samaná (archivo de video). Recuperado de <http://www.lapatria.com/caldas/el-dificil-regreso-la-vereda-el-congal-en-samana-video-205273>
- Llanos, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*. 7(3), 207–220.

- Martínez, N. (2009). La memoria como cadenas de acción ante la impunidad. Proyecto de comunicación: la luna de la memoria. Desaparición forzada y construcción de la memoria histórica. Pontificia Universidad Javeriana (trabajo de grado) Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5235/tesis186.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Moreno, H. (2016). La memoria como historia: Afro – Chocoanos desplazados hacia la ciudad de Pereira 2002 – 2008. Universidad Tecnológica de Pereira (tesis de maestría) Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/7160/3048M843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moya, B.J. (2010). Función social de la memoria histórica: un camino de resistencia desde el libro del apocalipsis para las comunidades del Alto Sinú. Pontificia Universidad Javeriana (trabajo de grado) Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8119/tesis35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ochoa, L.M. (2016). *Saberes para la acción en educación de adultos. Memoria social* Universidad de Deusto. Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe - CREFAL. Decisio
- Parra, S.A. (2014). Experiencias pedagógicas que promueven la memoria histórica en España y Argentina como referente para la reparación de las víctimas en un proceso de reconciliación nacional colombiano. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (tesis de especialización) Recuperado de:

<http://stadium.unad.edu.co/preview/UNAD.php?url=/bitstream/10596/2768/4/1032378773.pdf>

Rincón, L.H. (2016). La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado. Universidad Pedagógica Nacional. (tesis de maestría) Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/859/TO-18912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Verón, A. A. (2011). Víctimas y memorias: relato testimonial en Colombia. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 128 pp.

Villamil, R.E. (2012) Recursos para la construcción de la memoria histórica del conflicto interno en clave de acción sin daño y construcción de paz. Universidad Nacional de Colombia (tesis de especialización) Recuperado de:

[file:///C:/Users/Giuliana/Downloads/1.%20Recursos%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20memoria%20hist%C3%B3rica%20del%20conflicto%20interno%20en%20clave%20de%20acci%C3%B3n%20sin%20da%C3%B1o%20y%20construcci%C3%B3n-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Giuliana/Downloads/1.%20Recursos%20para%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20la%20memoria%20hist%C3%B3rica%20del%20conflicto%20interno%20en%20clave%20de%20acci%C3%B3n%20sin%20da%C3%B1o%20y%20construcci%C3%B3n-1%20(1).pdf)

Zapata, Z. (2015). Memoria de las víctimas del conflicto armado en Quinchia, Risaralda: el caso emblemático de Soraya Patricia Díaz Arias. Universidad Tecnológica de Pereira (trabajo de grado) Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/5696/30366861Z35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ANEXOS

Anexo 1.

Dimensiones Expresivas

Nombre de la acción o iniciativa	Dimensiones expresivas	Descripción de la acción o iniciativa	Departamento	Municipios	Actor que impulsa
1. Voces de Mandela	Investigativas, Prácticas artísticas y culturales, Pedagógicas	<p>Voces de Mandela es una iniciativa que pretende realizar un proceso de reconstrucción participativa de la memoria histórica</p> <p>sobre el impacto de la violencia sociopolítica, ocurrido en el barrio de Nelson Mandela. Los objetivos del proyecto son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Implementar un proceso de formación en habilidades socioculturales y psicosociales para la reconstrucción participativa de la memoria histórica del barrio Nelson Mandela.- Promover la creación artística y cultural como medio para la construcción participativa de la memoria histórica del barrio Nelson Mandela.- Fortalecer las capacidades en liderazgos locales, posibilitando la participación activa de las víctimas, creadores y gestores culturales en escenarios de reconciliación, construcción de paz. <p>El proyecto está dirigido a aquellos gestores sociales, artísticos y creadores culturales que quieran a través de sus obras recrear la memoria histórica de la comunidad de Nelson Mandela</p>	Bolívar	Cartagena	Corporación Colombia Nueva
2. Casa de la memoria en la costa	Investigativas, Lugares de memoria,	<p>La Casa de la Memoria de la Costa Pacífica Nariñense es una iniciativa de</p>	Nariño	Tumaco (sede física),	Diócesis de Tumaco

pacífica nariñense	Prácticas artísticas y culturales, Archivísticas , de Comunicación, Intervenciones en espacio Público, Pedagógicas	<p>memoria histórica impulsada por la Diócesis de Tumaco, inaugurada el 19 de septiembre de 2013. Este lugar de memoria, ubicado en el centro de ese municipio. Es fruto de más de 14 años de trabajo de memoria con las víctimas de la costa pacífica nariñense, expresado en actos simbólicos y la Galería de la memoria en el Parque Nariño de Tumaco.</p> <p>Actualmente la Casa cuenta con tres áreas que tienen un énfasis diferente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La reconstrucción fotográfica y de instrumentos tradicionales de la costa pacífica nariñense, memoria de una tierra hermosa; 2. Fotografías, historias de vida y videos de las víctimas del conflicto armado, acompañadas por velas para rendirles homenaje; 3. Acciones realizadas en defensa de la vida y recopilación continua de propuestas y alternativas para una región donde los derechos de todos sean una realidad. <p>En la Casa se pueden encontrar exhibiciones fotográficas y artísticas, se desarrollan actividades pedagógicas, ejercicios de reconstrucción de la memoria histórica (especialmente a través de elaboración de historias de vida de líderes y víctimas de la región), que implica un trabajo tanto en Tumaco como en Olaya Herrera (Satinga), La Tola, Barbacoas, El Charco, Santa Bárbara (Iscuandé), Roberto Payán, Francisco Pizarro, Magüí y Mosquera.</p>	<p>pero trabajo en otros 8 municipios del pacífico nariñense:</p> <p>Olaya Herrera (Satinga), La Tola, Barbacoas, El Charco, Santa Bárbara (Iscuandé), Roberto Payán, Francisco Pizarro, Magüí, Mosquera</p>
-----------------------	---	---	--

La Casa busca convertirse en un referente que aglutine a individuos y organizaciones sociales para visibilizar y hacer incidencia política sobre las graves violaciones a los derechos humanos que se han presentado y que persisten en la

región. Se enfoca especialmente las necesidades de las mujeres víctimas y de los jóvenes de la región, para lo cual se ha desarrollado una estrategia de inclusión en dichas reivindicaciones. La Casa de la Memoria cumple un rol de sensibilización y testimonio de lo que sucedió y sucede en la región contribuyendo a la creación de conciencia hacia la no repetición.

La Casa de la Memoria cumple un rol de sensibilización y testimonio de lo que sucedió y sucede en la región, contribuyendo

a la creación de conciencia hacia la no repetición.

3. Casa Narrar para Vivir	Lugares de memoria, Pedagógicas, Archivísticas	Es una casa que se enmarca entre las medidas otorgadas por el Estado en el proceso de Reparación Colectiva, pero en este momento aún no está organizada. Se quiere que tenga muchos espacios, que sea un lugar de memoria, pero también que sea una casa de acogida cuando las mujeres tienen problemas de violencia, tener archivo para custodiar materiales como entrevistas y videos que es necesario organizar y tenerlos como testimonio del proceso de la organización y de la memoria de las mujeres. También se quiere que la casa sea un espacio de formación. El grupo que la impulsa ha desarrollado líneas de tiempo, mapa de la memoria (telón con bolsillitos y en cada bolsillo las víctimas ponen a sus seres queridos), como actos simbólicos para dignificar a las familias víctimas del conflicto. Por ello se quiere que la casa recoja los procesos y las iniciativas de dignificación que desde hace	Bolívar	San Juan Nepomuceno	Narrar para vivir
---------------------------------	---	---	---------	------------------------	----------------------

más de 10 años están realizando las mujeres de este colectivo

4. Cátedra Memoria, Historia y Comunicación	Pedagógicas, Investigativas, De Comunicación	<p>El Programa de Comunicación Social de la Universidad Mariana pretende contribuir desde la formación profesional a la investigación y la proyección de las problemáticas sociales, a fin de direccionar estratégicamente, procesos comunicativos e informativos que posibiliten la construcción del tejido social y el desarrollo sostenible.</p> <p>Para ello desarrollaron una Cátedra que gira en torno al deber ético y social de los medios de comunicación en la configuración de una memoria colectiva para el país.</p> <p>Es entonces un ejercicio pedagógico que pretende abordar el estudio de la reconstrucción de memoria histórica y su relación con el campo de estudio de la comunicación, comprendiendo el reto que impone crear espacios reales y duraderos para la memoria, la defensa y la promoción de los derechos humanos. La Cátedra fue creada en el año 2011, es cíclica, trabaja la historia reciente en Colombia a partir de reconocer que hay un conflicto interno. Se comienza estudiando casos emblemáticos del país, particularmente a partir de los informes del CNMH, y posteriormente se estudian casos del departamento de Nariño.</p> <p>Los estudiantes de Comunicación Social que toman la Cátedra, deben crear, como resultado final, piezas comunicativas que den cuenta del impacto del conflicto y la recuperación de la memoria histórica. Así, existen piezas comunicativas como el video La espiral de la memoria con víctimas de desaparición forzada, obras de teatro e intervenciones callejeras, para sensibilizar y enviar el mensaje más ampliamente a la sociedad.</p>	Nariño	Pasto	Programa de Comunicación Social y la Universidad Mariana
---	--	---	--------	-------	--

5. Centro de Memoria del Conflicto	Investigativa s, Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Archivísticas , De comunicació n, Pedagógicas	<p>El Centro de Memoria del Conflicto es un espacio para la reconstrucción de la memoria del conflicto armado colombiano, que tiene la capacidad de propiciar iniciativas locales para la investigación en memoria del conflicto, encuentros comunitarios que permitan el dialogo sobre los procesos vividos, la construcción de estrategias de recopilación de documentos en cualquier formato, para la consolidación y apropiación del centro.</p> <p>Este espacio físico y virtual fue creado para dar a conocer las diversas formas como la población colombiana ha querido narrar a partir de sus múltiples lenguajes el conflicto armado que ha experimentado en las últimas décadas.</p> <p>Permite conocer las diversas formas en las que la población colombiana ha querido visibilizar el conflicto armado que ha experimentado en las últimas décadas. Está ubicado en la Sala Patrimonial de la Biblioteca Departamental Rafael Carrillo Lúquez, ofrece a la ciudadanía un registro organizado de las memorias, investigaciones, archivos, fuentes documentales en todos los formatos que hacen parte constitutiva de la memoria del conflicto armado colombiano.</p> <p>Este lugar contribuye con la visibilización de la verdad de las víctimas, entendiéndola como uno de sus derechos fundamentales y como elemento necesario en los procesos de reconciliación que actualmente vive la nación colombiana.</p> <p>Pone al servicio de la comunidad experiencias, documentos, iniciativas en el ámbito de las memorias locales, nacionales e internacionales, orientados a la creación, construcción de conocimiento, apropiación y recuperación de las diversas versiones que existen sobre el conflicto armado, fortaleciendo así mismo el manejo y organización de archivos sobre el</p>	Cesar	Valledupar	Centro de Memoria del Conflicto
------------------------------------	--	--	-------	------------	---------------------------------

tema.					
6. Cuenta la 13	Pedagógicas, Prácticas artísticas y culturales, De comunicaci ^o n	<p>El Colectivo cuenta la 13 es una organizaci^on que integra m^as de 30 ni^os, ni^os y adolescentes de los barrios Las Independencias, El Salado y 20 de julio de la comuna 13 de Medell^ln. Su prop^osito es brindar herramientas a los NNA, a fin de que ^estos puedan construir expresiones y acciones de memoria hist^orica, partiendo de su propia percepci^on y ^optica.</p> <p>Desde el a^o 2009, el Colectivo ha contado con el respaldo y acompa^oamiento de la Asociaci^on de Periodistas de la Universidad de Antioquia y el Banco Universitario de Programas y Proyectos de Extensi^on, Buppe, de la Vicerrectori^a de Extensi^on de la Universidad de Antioquia. Ha consolidado expresiones como la una emisora radial y virtual que permite a</p> <p>los ni^os narrar su ^optica sobre la violencia y la victimizaci^on de la cual algunos de ellos han sido objeto.</p> <p>Luego de participar en un concurso local con el tema de Narrativas digitales para territorios en conflicto armado en 2009, nace www.cuentala13.org como medio de comunicaci^on independiente donde pudieran hacerse p^ublicos los relatos</p> <p>construidos desde las narrativas del dolor y otros producidos desde la cultura, gracias a herramientas narrativas digitales</p> <p>como la fotograf^la, el texto, el video, el sonido y las redes sociales.</p> <p>Tambi^en se han desarrollado murales, producciones audiovisuales con narraciones y puestas en escena que relatan la</p> <p>crudeza del conflicto en la comuna 13 de Medell^ln, asⁱ como montajes teatrales y otras expresiones artⁱsticas que permiten</p>	Antioquia	Medell ^l n	Colectivo Cuenta la 13

		a los niños narrar y mantener la memoria de la violencia como una ruta para reparar, generar espacios de reconciliación y movilización social frente al conflicto.			
7. Defendiendo la Teta	Investigativas, Archivísticas, Pedagógicas	Defendiendo la teta, memorias de un proceso de resistencia y dignidad - Sur de Bolívar en un proceso de investigación participativa, que privilegia la voz de las comunidades y en este caso de las comunidades organizadas en la Federación agro minera del Sur de Bolívar, en una primera fase defendiendo la Teta, se centró en reconstruir la memoria a partir de testimonios, de los procesos de organización social y mecanismos de despojo presentes en esta región, reconociendo las prácticas de terrorismo estatales de las cuales las comunidades han sido víctimas. en el marco del proceso investigativo se han identificado varios núcleos temáticos con los cuales el proceso seguirá la ruta de Investigación.	Bolívar, Nacional	San Pablo, Simití, Cantagallo, Regidor, Morales, Norosí, Santa Rosa, Río Viejo, Tiquisio	Corporación servicios profesionales comunitarios, Sembrar
8. Documentales "Los hijos del agua" y "Minca, memoria y conflicto"; serie radial "La justicia transicional, voces y realidades; documento "Nostalgias	Investigativas, De comunicación, Pedagógica	Los documentales son construidos por la Oraloteca desde los saberes de la propia comunidad víctima, a través de una investigación que desemboca en la creación de piezas visuales para transmitir las a la comunidad en general. Los hijos del agua es el resultado de la investigación desarrollada frente a la masacre ocurrida el 22 de noviembre del 2000 en los pueblos palafitos de la Ciénaga Grande de Santa Marta. Minca, memoria y conflicto narra, desde las voces de algunas personas que vivieron el conflicto, que motivados por el amor a su tierra se	Magdalena	Santa Marta, Ciénaga, Sitio Nuevo, Pueblo Viejo, Salamina, Pivijay, Remolino, El Piñón	Oraloteca de la Universidad del Magdalena. Grupo de investigación sobre oralidades narrativas audiovisuales y cultura popular en el Caribe colombiano

<p>desde el exilio: desplazados de trojas de Cataca".</p> <p>Creo que es pertinente buscar un nombre que englobe todo (como</p> <p>Iniciativas de memoria de la</p> <p>Oraloteca del Magdalena...)</p> <p>o que la</p> <p>IMH en sí sea la Oraloteca. Por la</p> <p>descripción, queda muy partido si se</p> <p>nombran los productos particulares</p> <p>aquí, sobre todo porque van a seguir</p> <p>haciendo muchos más.</p>	<p>atreven a narrar la historia de Minca, desde sus</p> <p>comienzos, sus días de gloria y sus experiencias con la violencia. Esta región vivió momentos de pujanza y prosperidad que</p> <p>fueron mermando con la incursión de grupos guerrilleros a comienzos de los 70 y posteriormente por paramilitares, quienes</p> <p>por medio del terror y el miedo silenciaron a la población y controlaron la zona.</p> <p>La serie radial La justicia transicional, voces y realidades se transmite en un sitio de divulgación radial con que cuenta la</p> <p>Oraloteca, los sábados de 12 m. a 1 p.m., en la emisora de la Universidad del Magdalena, 91.9 FM.</p> <p>El documento Nostalgias desde el exilio: desplazados de trojas de Cataca se centra en el relato de personas que vivieron la</p> <p>violencia y el despojo en art ... frase cortada.</p> <p>Adicionalmente existen otros tres proyectos que están en proceso de consecución de recursos, dirigidos a seguir haciendo</p> <p>visibles las vivencias de la comunidad durante el conflicto. Estos son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconstrucción de la memoria del conflicto del Playón de Orozco. 2. Construcción de Centro de Memoria de la Universidad del Magdalena. 3. Proyecto de documental de la memoria del conflicto en la Sierra Nevada de Santa Marta (comunidad campesina). <p>Centro de documentación que tiene el área de conflicto y memoria .</p>
--	---

9. El Milagro de las Pavas	Investigativas, Prácticas artísticas y culturales, De comunicación, Pedagógicas	Recopilación de La historia de desplazamiento en Las Pavas: narcotráfico, paramilitarismo, cultivo de palma aceitera y proceso de retorno. La historia es descrita en boletines y recopilada en canciones, publicadas por la Fundación Chasquis en un CD denominado Les voy a contar la historia, también, se elaboró un largometraje documental, titulado Algún día es mañana, presentado en el segundo semestre del 2014. También, han realizado varias exposiciones fotográficas en Suiza y una exposición interactiva en la Feria del Libro en Colombia. Se proyecta realizar un montaje de teatro músico-documental.	Bolívar	El Peñón	Asociación de Campesinos de Buenos Aires, ASOCAB
10. El VIH en el conflicto armado colombiano: personas viviendo con VIH víctimas del conflicto pertenecientes a la población LGBT	Investigativas, De comunicación, Pedagógicas	Proceso de investigación que busca evidenciar la dinámica de las personas que viven con VIH. Se enfoca en visibilizar a aquellas personas que han sido infectadas por causas relacionadas con el conflicto armado, por ejemplo, debido a violencias sexuales, violencia de género, desplazamientos forzado y las condiciones de vulnerabilidad que genera la guerra, tales como el sexo transaccional (sexo por dinero o especie), prostitución, consumo de alcohol y psicoactivos, entre otras. También identifican los factores de riesgo que se generaron en los contextos específicos de las personas con las que trabajan, diagnosticando cómo se ve afectada la calidad de vida de cada individuo por las condiciones de violencia que tuvieron que enfrentar. Para ello realizan acciones, talleres y encuentros para mapear la calidad de vida de las personas de	Cundinamarca	Bogotá D.C.	Fundación un mejor vivir VIH

		<p>la comunidad LGBTI con VIH.</p> <p>Esta IMH es importante para la comunidad en general porque no deja en silencio la violación de los derechos y la discriminación por el hecho de pertenecer a la población LGBTI y por padecer VIH/SIDA. Además, da a conocer diferentes dinámicas que tiene como consecuencia el desplazamiento y las condiciones que significan haber adquirido una enfermedad no deseada. Se busca generar además conciencia de estas situaciones a los diferentes grupos de víctimas y victimarios.</p>			
11. Escuela Cultural para la Paz	Prácticas artísticas y culturales, acciones pedagógicas	<p>La Escuela Cultural para la paz, nace con el objetivo de recuperar y conservar las tradiciones artísticas y culturales de la población Afrodescendiente en Caquetá, que debido a diferentes razones entre las cuales se encuentra el desplazamiento forzado, tienden a desaparecer. Por lo anterior tienen como objetivo facilitar espacios de encuentro intergeneracional, por lo cual a la escuela están vinculados jóvenes, niños y niñas y adultos mayores.</p> <p>La escuela trabaja sobre diferentes componentes, en su mayoría todos relacionados con prácticas artísticas y uno de memoria histórica. Para este último se han realizado acciones conjuntas con la Universidad de la Amazonía donde se espera visibilizar las historias de algunos de sus integrantes que han sido víctimas del conflicto.</p>	Caquetá	Florencia	<p>Fundación Afrocolombianos</p> <p>Unidos por la Cultura y los Derechos Humanos, Funamu</p>
12. Fortalecimiento de la	Prácticas artísticas	Proceso de fortalecimiento de la guardia escolar, a través, de acciones tales como el encuentro con maestros y maestras	Cauca	Santander de	

guardia escolar	y culturales, Pedagógicas	<p>para crear estrategias de participación para los niños, niñas y adolescentes en torno a la memoria de la guardia indígena,</p> <p>así como encuentros con niños, niñas y adolescentes que hacen parte de la guardia escolar para dialogar respecto a sus percepciones sobre la guardia indígena. Además, se prevé encuentros intergeneracionales entre niños, niñas y adolescentes con figuras emblemáticas de la guardia indígena, a partir de los insumos investigativos producidos en el 2016 por la ACIN en el marco de un proyecto con el CNMH con el apoyo de la embajada de Suiza.</p>	<p>Quilichao, Toribio, Jambaló, Pitayo, Caloto.</p>		
13. La tejedora	Prácticas artísticas y culturales, Lugares de memoria, Pedagógicas	<p>La tejedora nace en el 2007, cuando un grupo de personas que habitan en Santa Marta proponen la creación de un símbolo que responda a la mucha gente que no quiere morir en la guerra, que no quiere verse involucrada con el conflicto y que quiere un mundo donde haya paz. En la región el paramilitarismo estaba presente, había amenazas y muertes de líderes de la ciudad que luchaban por los Derechos Humanos.</p> <p>Esta iniciativa de memoria histórica ha tenido dos etapas. En un primer momento consistió en la elaboración de un telar, alrededor del cual se escriben frases sobre temas relacionados con el conflicto interno armado (violencia sexual, por ejemplo). Los telares eran de 5 metros de largo por 6 o 7 metros de ancho, aproximadamente. La primera actividad fue tejer el telar; luego se le añadieron frases.</p> <p>En esta siguiente etapa se quiere que La tejedora se vuelva mural, también con</p>	Magdalena	Sin información	<p>Fundación para el Desarrollo Humano Comunitario, Fundehumac</p>

temas específicos, y que el día de su elaboración también se escriban frases, de manera que estas expresiones queden fijas en lugares emblemáticos del departamento durante algún tiempo.

Los resultados de La tejedora itinerante en varios municipios del departamento del Magdalena.

La tejedora, yo, soy la señora Dignidad, hija, madre, esposa y abuela como tú. Yo, soy la mujer soñadora que desea,

puntada a puntada, enmendar el tejido roto que me dejó la violencia y así lograr que mis puntadas y tus puntadas puedan

reconstruir nuestra dignidad

<p>14. Las familias trabajadoras de la palma contamos nuestra historia. Memorias de las víctimas del sur del Cesar</p>	<p>Investigativas, De comunicación, Pedagógicas</p>	<p>La iniciativa de memoria consiste en una reconstrucción de las historias de vida del Sindicato de trabajadores de la palma de aceite en San Alberto y El Copey. El trabajo se dividió en cuatro cartillas. Las dos primeras, Los antecedentes: la región y los orígenes de la industria palmera (años 50 hasta 1972) y Desarrollo del sindicalismo y de los procesos sociales (1972- 1988), se imprimieron con el apoyo de la Fundación Minga. Sin embargo, la iniciativa no cuenta con recursos para la publicación de las dos cartillas restantes: Rompimiento del tejido social y sindical (1989-2001) y Consecuencias de la violencia y perspectivas de la región (2002-2010).</p> <p>Cada una de las cartillas desarrolla: el contexto nacional y regional, el desarrollo de la industria palmera, lo laboral, la organización sindical, el uso y la tenencia de la tierra, los procesos sociales, y finalmente el conflicto armado y los derechos humanos</p>	<p>Cesar</p>	<p>San Alberto</p>	<p>Fundación de apoyo y consolidación social para desplazados por la violencia en Colombia - FUNDESVIC.</p>
--	---	--	--------------	--------------------	---

<p>15. Las minas de Hiracal 1985-2010. Un caso de memoria del conflicto en el departamento del Cesa</p>	<p>Investigativas, Pedagógicas</p>	<p>Las minas de Hiracal 1985-2010. Un caso de memoria del conflicto en el departamento del Cesar, es una multimedia que combina diferentes soportes y fuentes de información (textos, audios, mapas, documentos fotográficos y audiovisuales, extractos de prensa) que enriquecen desde diversas perspectivas el proceso de reconstrucción de los eventos asociados al conflicto armado en la zona. A partir de esta plataforma se articulan los esfuerzos de investigación realizados por los relatos, videos, fotografías aportadas por la comunidad con la sistematización de la información realizada por el Grupo de Memoria Histórica del Cesar. Los audios, las fotografías cedidas por los habitantes de Minas y las canciones que acompañan el CD, complementan, desde una visión propia, la narración del hecho y propician un proceso de identificación de los actores con el resultado de la investigación. En este contexto resulta fundamental la idea de la base cartográfica que sustenta la multimedia. Frente a esta cartografía el producto se divide en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Instructivo de manejo 2. Video de la comunidad 3. Ubicación 4. Narración gráfica 5. Sinopsis que a su vez contiene: narración del hecho, una lectura del caso, mapa de asesinatos cometidos, mapa de operaciones armadas, estrategias de resistencia y línea del tiempo 6. Canciones de la memoria. En el año 2014 se realizó el video las Minas de Hiracal: relato de un corregimiento, que nace 	<p>Cesar</p>	<p>Pueblo Bello</p>	<p>Corporación Grupo de Memoria Histórica del Cesar y Fundación Alianza por la vida</p>
---	--	--	--------------	---------------------	---

de los resultados de esta multimedia

<p>16. Memoria Histórica de la Asociación de Mujeres Campesinas e Indígenas de Norte de Santander - Capítulo El Zulia</p>	<p>Investigativa s, Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Archivisticas, De comunicació n, Pedagógicas</p>	<p>La IMH de ANMUCIC, busca construir la memoria colectiva a partir de los testimonios de las mujeres víctimas, su historia de resistencia y la historia de los 25 años de la organización. Busca generar herramientas pedagógicas y metodológicas de reconstrucción de la memoria entre sus integrantes. De igual forma se pretende productos concretos como elementos audiovisuales, galerías y demás instrumentos que contribuyan a interpelar a la sociedad de Norte de Santander y del País sobre la violencia basada en género y la violencia sexual cometida en el marco del conflicto armado. Por último, la IMH busca generar espacios para que se dé el perdón, la búsqueda de la reconciliación y la reconstrucción del tejido social comunitario</p>	<p>Norte de Santander</p>	<p>Zulia, Cúcuta, Villa del Rosario, Tibú, La Gabarra</p>	<p>Asociación Nacional de Mujeres y Usuarías Campesinas, Indígenas y Negras de Colombia, ANMUCIC</p>
<p>17. Memoria histórica de los hechos de violencia, en el marco del proceso del Comité Cívico del Sur de Bolívar, CCSB</p>	<p>Comité Cívico del Sur de Bolívar, CCSB Investigativa s, De comunicació n, Pedagógicas</p>	<p>Mediante el diálogo y entrevistas se documentaron diez casos, narrados por las mismas víctimas, sobre la violencia que tuvo lugar en este municipio. Dichos relatos responden al clamor por la justicia y a la necesidad de recuperar el buen nombre de las víctimas del municipio Simití.</p>	<p>Bolívar</p>	<p>Simití</p>	<p>Comité Cívico del Sur de Bolívar, CCSB</p>
<p>18. Memoria para la reconciliación</p>	<p>Investigativa s, De comunicació n, Pedagógicas,</p>	<p>El proyecto memoria para la reconciliación en el Carmen de Viboral se desarrolló en tres fases: 1. Recuperación de la memoria colectiva; 2. Sensibilización a la comunidad educativa; y 3. Reparación simbólica a través de la construcción de un</p>	<p>Antioquia</p>	<p>El Carmen de Viboral</p>	<p>Grupo de la memoria de familiares de las víctimas</p>

Intervenciones en	monumento.	De las dos primeras fases salió como producto el cuadernillo Apuntes para la memoria, que recopila seis semblanzas de	Lugares de memoria	<p>líderes y personajes del municipio que fueron asesinados por actores armados en medio del conflicto. El proceso se fundamentó en la recolección de testimonios con amigos, familiares y vecinos de las seis víctimas, haciendo un recorrido por los hitos que marcó cada personaje desde 1989 hasta 2011. También se recopilaron fotografías, poesía y documentos sobre los mismos. El cuadernillo se presentó en un acto público denominado Galería para la memoria porque ellos merecen reconocimiento, donde se expusieron imágenes fotográficas de cada líder con su reseña y con imágenes que recogen el legado político y social que dejaron en la comunidad carmelitana. La galería de la memoria es una exposición itinerante que ha recorrido colegios y que también se expuso en la sede la administración municipal de El Carmen de Viboral. Igualmente se realizó el video El Carmen de Viboral recuerda a sus líderes asesinados: HOMENAJE. Estas dos fases fueron ejecutadas en el 2012.</p> <p>La tercera fase que tuvo que ver con la construcción de un monumento, que consistió en la escultura de un horno para quemar cerámica. En cada ladrillo se instalaron placas en ese material (cerámica), con el nombre de la víctima y las fechas de su fecha de nacimiento y asesinato</p>	
19. Memoria: puerta a la esperanza.	Investigativas, Pedagógicas	<p>Esta IMH de carácter investigativo e se planteó el trabajo de hacer memoria histórica con las comunidades de Tibú y el Tarra, con el objetivo de recuperar la calidad humana, con capacidad de</p>	Norte de Santander	Tibú, El Tarra	Asociación para la promoción

Violencia sociopolítica en Tibú y el Tarra, región del Catatumbo 1998-2005	<p>sobrevivencia y transformar los impactos sobre el tejido social producto de la guerra.</p> <p>La IMH pretende aportar a la reconstrucción del tejido social a partir de un proceso de memoria histórica de carácter investigativo que da cuenta, a partir de las voces de las víctimas, de la violencia política ejercida entre los años 1998 y 2005, cuando el conflicto armado en Tibú y el Tarra adquirió un rasgo particular con la incursión paramilitar, determinando el futuro de las estas poblaciones. De esta manera la investigación incluye diferentes hechos victimizantes pues aborda las voces de las víctimas sobre los diferentes hechos cometidos a partir de la incursión paramilitar realizada en el bajo Catatumbo.</p> <p>Creo que sería bueno ampliar de acuerdo al comentario de la casilla final</p>	social alternativa, Minga y Progresar
--	--	---------------------------------------

20. Monumento por la dignidad y a la memoria	Lugares de memoria, De comunicación, Pedagógicas	<p>En diciembre de 2006 la Red Juvenil del Suroccidente comienza a realizar ejercicios de memoria, a través de la conmemoración del día internacional de los Derechos Humanos, mediante prácticas teatrales. La muestra que se inició ese día, comenzó a llevarse a los barrios y los parques, interviniendo el espacio para instalar el monumento. Consiste en bloques que representan los asesinatos, cruces y flores, que rememoran a las víctimas. Luego se permite que las víctimas puedan observar y explicarle a la gente de qué se trata el ejercicio. Si entre las personas que llegan a verlo también hay víctimas, pueden colocar un bloque con el nombre de sus seres queridos afectados por el conflicto. De esa manera, el transeúnte observa y la víctima se siente parte de la iniciativa. La instalación se deja en el sitio escogido entre una y tres horas. El hecho de poner y quitar el monumento se constituye en un ritual, por la carga simbólica y humana de las historias</p>	Atlántico	Sin información	Red Juvenil de Suroccidente
--	--	---	-----------	-----------------	-----------------------------

		que están ahí contadas. Al final de la intervención se entregan unas mariposas, como símbolo de la reivindicación y dignificación de las víctimas, para no quedarse en el dolor sino mostrar la posibilidad de transformar lo ocurrido			
21. Museo Casa de la Memoria	Investigativa, Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Intervenciones en espacio público, Archivística, De comunicación, Pedagógica	<p>El Museo casa de la Memoria de Medellín es un espacio dispuesto por la Alcaldía de Medellín para propiciar un escenario de encuentro de las víctimas del conflicto interno armado, así como para garantizar un espacio digno para la preservación de la memoria frente a la violencia de la cual ha sido víctima la ciudad misma, buscando con ello aportar a la transformación de la historia de la violencia en aprendizajes sociales para la convivencia ciudadana, bajo la premisa de “recordar para no repetir.</p> <p>Dicho espacio ofrece muestras artísticas y culturales referentes a los daños sufridos por la población civil con ocasión del conflicto y de cómo se han padecido los diferentes hechos victimizantes.</p> <p>Para crear este espacio, se escucharon especialmente las voces de 416 personas, reunidas en 24 consultas ciudadanas y diez talleres en comunas y corregimientos, que fueron tenidas en cuenta para ser incorporadas en el guion del Museo Casa de la Memoria.</p> <p>Desde octubre de 2010, el Programa de Atención a Víctimas del Conflicto Armado, a través de la Corporación Región, llevó a cabo el proceso participativo para la construcción del guión museológico, identificando los contenidos que la ciudadanía quisiera ver en el recorrido del Museo.</p>	Antioquia	Medellín	Alcaldía de Medellín

		<p>Hasta la fecha el Museo ha brindado un amplio número de muestras y acciones a las víctimas entre las que se destaca la</p> <p>exposición ¡Basta ya!: Colombia, memorias de guerra y dignidad, la conmemoración de la Semana por la Memoria y el día</p> <p>de la solidaridad con las víctimas del conflicto</p>		
22. Museo Itinerante de la Memoria de los Montes de María	<p>Lugares de memoria,</p> <p>Investigativa</p> <p>s,</p> <p>Prácticas artísticas</p> <p>y culturales,</p> <p>Archivísticas</p> <p>, De</p> <p>comunicación,</p> <p>Pedagógicas</p>	<p>El Museo Itinerante de Montes de María busca desarrollar una estructura desarmable que será una carpa alegórica al ave emblemática de la región que es el mochuelo, pequeño pájaro cantor que ha inspirado muchas canciones populares. Dicha</p> <p>estructura permitirá el carácter itinerante del Museo, que recorrerá los distintos municipios de la región de los Montes de</p> <p>María, para constituirse en una plataforma comunicativa que promueva, visibilice y dinamice la reclamación de las víctimas</p> <p>sobre su derecho a la tierra, a la palabra, a la memoria, a la acción colectiva y la reparación simbólica, así como para</p> <p>derrotar el olvido y propiciar una reflexión crítica sobre los hechos de violencia ocurridos en la región durante la pasada</p> <p>década. Busca resaltar distintas estrategias comunitarias de superación de la violencia, así como fortalecer mecanismos</p> <p>sociales de no repetición.</p> <p>El MIMM tiene la particularidad de ser un lugar concebido y diseñado con participación de las personas que van a constituir</p>	Sucre, Bolívar	Sin información

su público inmediato: niños y niñas, jóvenes, mujeres y campesinos que hacen parte de las comunidades azotadas por una década de violencia en los Montes de María, donde más de tres mil civiles fueron asesinados por los grupos armados y más de 200 mil fueron desplazados por la violencia. El MIMM viene de un proceso que nació del Cine Club Itinerante La Rosa Púrpura del Cairo, y comprende la conformación de equipos de producción audiovisual con las redes sociales de jóvenes, mujeres, campesinos y medios alternativos de comunicación, en un proceso pedagógico comunicacional que da cuenta de cómo se narra la vida de la región desde sus mismos pobladores. El objetivo ha sido consolidar la Escuela de Producción Audiovisual, e donde se han formado colectivos de narradores y narradoras por la memoria en casi todos los municipios de los Montes de María

23. Piezas radiales (historias del conflicto).	De comunicación, Investigativas, Pedagógicas	Es el trabajo de un grupo de niños y jóvenes que quieren narrar su conflicto y las afectaciones en sus vidas del mismo a través de la radio. Hasta el momento han producido las siguientes piezas sonoras: - Las voces de la historia. Señora Ninfa Rincón. Duración: 2'17'' - Historia de vida de José. Duración: 1'35'' - Historia del señor Ángel Torino Ramírez. Duración 4'54''	Cesar	San Diego	Colectivo de narradores y narradoras de la memoria de la Serranía del Perijá
24. Plan de construcción de memoria y	Pedagógicas, Lugares de	Realización de una iniciativa en materia de memoria histórica, por parte de las autoridades étnicas del departamento de La	La Guajira, Magdalena	Sin información	

reparación del pueblo Wiwa en el departamento de La Guajira	memoria, Prácticas artísticas y culturales	<p>Guajira, con el propósito de fortalecer su proceso organizativo y aportar insumos, en donde resulten pertinentes, para la construcción de planes integrales de reparación colectiva. Se busca insertar a la población Wiwa de La Guajira dentro de los procesos nacionales de ley sobre exigibilidad de derechos en vulnerados en el marco del conflicto interno armado. El proceso inicia con actividades con un grupo local de investigación, que decidirá, a partir de lo encontrado en el territorio, la forma concreta de realización de la iniciativa.</p> <p>El proceso implica el diseño de una casa de pensamiento y de una herramienta pedagógica sobre el tema del daño a los sitios sagrados. Es importante aclarar, que el proyecto está contemplando actualmente una segunda fase para la completa realización de una casa del pensamiento. Entre tanto, realizan investigación, formación y construcción de herramientas metodológicas y sistematización de la información.</p> <p>El grupo indígena Wiwa es una de las comunidades más afectadas por acciones bélicas, irrespeto a sitios sagrados y el mal uso que los colonos han hecho del territorio, desestructurando y amenazando nuestras sus filosofías de vida. Las acciones de estos actores son leídas como antagónicas en relación con el respeto de los territorios establecidos y organizados bajo la Ley de Sé (Ley de origen de los pueblos indígenas).</p>
---	--	--

Debido a esto se ha hecho necesario partir desde el aprendizaje de leyes nacionales, que ya muestran avances de

construcción en las comunidades hermanas. Por ello se propone, en primera medida, el desarrollo de la estrategia

pedagógica a través de foros con las autoridades delegadas de cada pueblo, quienes tendrán la responsabilidad de replicar

el conocimiento adquirido en sus comunidades y preparar a sus miembros para la segunda parte a desarrollar. Por ellos se

quieren hacer mapeos de afectación del conflicto a lugares sagrados y estrategias para contar a la misma población joven

Wiwa y a la comunidad general colombiana, lo sucedido en el territorio.

25. Plantones Iglesia de la Candelaria	Intervenciones en espacio público, De comunicación, Pedagógicas	Los Plantones de las Madres de la Candelaria son una iniciativa surgida desde las madres y esposas de las múltiples víctimas de desaparición forzada que hay en la ciudad de Medellín, con el ánimo de visibilizar ante los ciudadanos y los actores armados su rechazo a esa práctica. La iniciativa consiste en una toma pacífica del atrio de la Iglesia de Nuestra Señora de la Candelaria, ubicada en el lugar más emblemático, central e histórico de la Ciudad de Medellín, el Parque de Berrio, donde además se encuentra una estación del Metro. Allí se hace una ocupación masiva por parte de las madres y esposas, acompañadas de las fotos de sus seres queridos víctimas de la desaparición forzada, mientras pregonan una consigna conjunta: vivos se los llevaron y vivos los queremos. La ocupación se realiza cada	Antioquia	Medellín	Asociación Caminos de Esperanza Madres de la Candelaria
--	---	--	-----------	----------	---

semana, los días viernes entre 2:00 y 2:30 p.m. El plantón de las madres ha constituido un hito en la ciudad, pues llamó la atención de la ciudadanía sobre un hecho victimizante que para muchos ciudadanos era ajeno y que la gente no pensaba que afectara a habitantes de ciudades como Medellín, sino básicamente a las zonas rurales con presencia más visible de actores armados. Por lo anterior, y a partir de dicha actividad, las madres han llegado a tener gran reconocimiento, han accedido a procesos de atención y acompañamiento por parte de actores del Estado y han conseguido incluso el respaldo de los desmovilizados, lo que ha propiciado que muchas de ellas puedan encontrar los restos mortales de aquellos familiares que luego de ser desaparecidos fueron asesinados y luego enterrados en fosas comunes o en zonas alejadas o de difícil acceso.

26. Proyecto de Aula "Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla"	Investigativas, Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Intervenciones en espacio público, Archivísticas, De comunicación, Pedagógicas	El proyecto de Aula "Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla" se propone en el marco de las clases de Ciencias Sociales, teniendo como principal objetivo incentivar en los y las estudiantes la recuperación de la memoria histórica de las víctimas del municipio y el sentido de pertenencia hacia las tradiciones culturales que enriquecen el pueblo. Se partirá del reconocimiento de ellos mismos como actores principales en el trabajo para generar sentido de pertenencia, como sujetos históricos con capacidad de indagar en sus entornos cercanos e identificar la problemática de violencia y sus consecuencias, así como las costumbres, tradiciones, mitos y narrativas, reconstruyendo, mediante entrevistas y testimonios la memoria histórica de las víctimas, dado a que Samaniego ha sido un municipio muy afectado por la violencia. Se propone un trabajo grupal en alianza	Nariño	Samaniego	Estudiantes y profesores de grado noveno, de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta, con la coordinación de la profesora Martha Andrade
--	---	--	--------	-----------	--

con la comunidad y la familia que busca plasmarse en: - Museo escolar de la memoria; - Actos culturales y cívicos; - Exposición de fotografías; - Plegables con la memoria historia de Samaniego hechos por los y las estudiantes; - Documental realizado por los y las alumnas; - Muestras gastronómicas. El proyecto, que se realizará durante el año lectivo 2017 con los grados noveno, quiere: 1. Recuperar las fuentes primarias y secundarias de la historia samanieguense 2. Promover las relaciones intergeneracionales y la participación social de los adultos mayores a través de la transmisión de la memoria histórica de forma oral, facilitando así la comunicación entre personas de diferentes edades. 3. Implementar las acciones educativas, teniendo en cuenta las tradiciones propias en el aula de clase a través de actividades de reflexión y valoración de lo nuestro 4. Lograr que los estudiantes expresen de manera creativa las diferentes tradiciones aprendidas 5. Rescatar las diversas tradiciones samanieguenses 6. Propiciar encuentros con víctimas del conflicto armado para investigar y recopilar sus historias, narrativas y relatos 7. Reconocer a través del uso de historias de vida personajes, hechos, espacios y prácticas materiales e inmateriales que constituyen la memoria histórica de Samaniego 8. Construir un documento escrito que nos permita conservar nuestra memoria histórica como samanieguenses

27. Recuperación de memoria con el resguardo Indígena de Aguablanca Cuzumbe	Investigativa s, De comunicació n, Pedagógicas	La iniciativa tiene como propósito llevar a cabo un trabajo de recuperación de memoria histórica del resguardo Aguablanca Cuzumbe por medio de un acercamiento y lectura del territorio para la creación de 12 historias de vida.	Caquetá	FUNDACIÓN YURIMAGUA - , Centro de investigación social ambiental del amazonas Colombiano	
	Investigativa s, Prácticas artísticas y	Relatos de memoria y dignidad es un espacio de trabajo que congrega a víctimas de crímenes de Estado y del genocidio de	Meta	Villavicencio, Granada, Lejanías, El	Movimiento de Víctimas de Crímenes de

28. Relatos de memoria y dignidad	culturales, Archivisticas, De comunicaci3n, Pedag3gicas	la Uni3n Patri3tica, quienes, con el impulso del proyecto Colombia Nunca M3s, realizan la recopilaci3n y divulgaci3n de la memoria mediante la exposici3n de una galería de casos de violencia ocurridos en la regi3n, buscando constituirse como un espacio de integraci3n de v3ctimas en torno a la recuperaci3n de su memoria y, mediante este proceso, impulsar procesos de recuperaci3n emocional y colectiva.		Castillo, Puerto Lleras, Acacias	Estado-MOVICE. Capítulo Meta
29. Reparaci3n cultural a las v3ctimas del Consejo Comunitario de Aracataca "Jacobó Pérez Escobar	Investigativa s, Lugares de memoria, Pr3cticas artísticas y culturales, Pedag3gica	Se plantean realizar acciones en torno a la memoria de la comunidad palenquera que se instal3 en Aracataca y que conform3 el Consejo Comunitario "Jacobó Pérez Escobar", que permitan explorar el daño cultural causado por la diáspora generada por las l3gicas de explotaci3n emplazadas en un territorio de economía extractora y por la llegada de actores armados en las últimas d3cadas del siglo XX, así como indagar por las pr3cticas culturales que sobrevivieron a dichas coyunturas. Trabajarán, primero, a través de un ejercicio de línea de tiempo y, posteriormente, concertarán la realizaci3n de una iniciativa de memoria. Se quiere Identificar pr3cticas y c3digos culturales de la poblaci3n que hayan sobrevivido a la diáspora y a las afectaciones del conflicto. El proceso con la iniciativa esta empezando, por ellos se realizan actividades de investigaci3n que profundizan el tema de la memoria del conflicto, posteriormente se sistematizará, para luego decidir la forma de expresi3n y su socializaci3n.	Magdalena	Aracataca	Consejo Comunitario de Aracataca "Jacobó Pérez Escobar"
30. Ruta de la memoria	Investigativa s, Lugares de memoria, Pr3cticas artísticas y culturales, Intervencion es en espacio púbdico, Archivistica, De	La Ruta de la Memoria, es el resultado de un esfuerzo conjunto entre la Corporaci3n Regi3n, Museo Casa de la Memoria y varias organizaciones de v3ctimas de Medellín, las cuales confluyen para dar origen a una estrategia que buscaba movilizar a la ciudadanía y generar conciencia sobre los alcances del conflicto armado en la ciudad. Es un bus-galería que recorre lugares de memoria de la ciudad, como el Museo Casa de la Memoria, la	Antioquia	Medellín	Corporaci3n Regi3n

comunicación, Pedagógica	<p>Institución Educativa Héctor Abad Gómez, el Parque del Periodista, el Cementerio Museo de San Pedro, el Cementerio Universal, el Parque de San Antonio, el Parque Lleras y el Centro de Espectáculos La Macarena (antigua Plaza de Toros), entre otros. El diseño de este bus convertido en galería, es el resultado de dos meses de trabajo de un grupo de 11 personas afectadas directamente por el conflicto armado interno. Este estará acompañado de técnicos sociales y artistas, que desde el arte lograron crear una obra colectiva. El contenido de las obras artísticas que van en el bus plasman los sentimientos y deseos expresados mediante los relatos de 8 mujeres y 3 hombres, quienes reconstruyeron experiencias de sufrimiento por las diferentes formas de victimización a las que fueron sometidas, pero también dieron testimonio de su lucha para sobreponerse a las adversidades en Medellín, después de la salida forzada de sus territorios de origen en Antioquia y Chocó. En esta IMH, los lugares no solo mantienen su significado, sino que son propiciadores de la memoria y del recuerdo, que no busca regresar a las huellas dolorosas del pasado, sino impulsar los cambios sociales y transformación cultural.</p>				
31. Ruta del sombrero Wayuu y la palabra	Intervenciones en espacio público, De comunicación, Pedagógicas	<p>Consistió en una marcha desarrollada en el año 2009 que inició con 50 personas aproximadamente en un punto estratégico de la Alta Guajira llamado Cuatro Vías hasta el municipio de Riohacha. Durante la marcha que demoró 5 días, los caminantes llegaban a cada comunidad a exponer las razones de la marcha, realizando una protesta pacífica en contra de las vulneraciones a los derechos del pueblo Wayuu. Entre los temas relevantes, se encontraba la masacre perpetuada en Bahía Portete por un grupo de paramilitares.</p>	La Guajira	Uribía, Riohacha	Organización Wayuumsuratt

		Durante el recorrido la marcha tuvo el acompañamiento de la Defensoría del Pueblo. Al cierre, fueron alrededor de 300 personas las que acompañaron la movilización.			
32. Salón de la memoria	Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Archivísticas, De comunicación, Pedagógicas	El trabajo construido por Ana Ligia Higinio ha sido una labor concentrada en identificar a las víctimas habitantes de San Francisco, bien sea de las zonas urbanas como rurales, de las distintas modalidades de violencia en el marco del conflicto armado. Para ello ha realizado un ejercicio de recolección de información con los testimonios de las víctimas, sus familiares, las vivencias personales, así como el acopio de distintas fuentes secundarias, tales como prensa nacional y local, informes institucionales o investigaciones universitarias. Su trabajo ha contribuido a la construcción de la memoria histórica de la violencia en la región, al tiempo que, a las acciones de resistencia, de reclamo de derechos y gestando escenarios de reconciliación. Asimismo, se ha articulado con las acciones adelantadas por la Asociación de Víctimas de Aquitania, así como con ASOVIDA – Asociación de Víctimas de Antioquia – y más recientemente con la construcción del plan de reparación colectiva adelantado por la Unidad de Víctimas, desde la cual figura también como víctima, dado que fue desplazada por grupos paramilitares luego de que denunciara la presencia de la modalidad de falsos positivos en el corregimiento, lo cual generó que estuviera varios años fuera del corregimiento, sin poder desempeñar sus labores como promotora de la salud.	Antioquia	San Francisco	Asociación de Víctimas de Aquitania - Asociación sonrisa del niño
33. Salón del Nunca Más	Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Pedagógicas	Esta es una iniciativa comunitaria, liderada por la asociación de víctimas, ASOVIDA, y se trata de un espacio donde se exponen los aspectos fundamentales que enmarcan las afectaciones múltiples en el marco del conflicto interno por todos los actores armados, haciendo especial énfasis en la exposición fotográfica de las víctimas,	Antioquia	Granada	Asociación de Víctimas de Granada, ASOVIDA

como una reivindicación pública de ese derecho a la vida vulnerado de manera sistemática e indiscriminada, destruyendo no solo los entornos familiares, sino también los espacios de vida comunitarios, vecinales, veredales, y culturales. Nace desde las víctimas para dar cuenta de lo que les pasó, como espacio de reflexión donde se busca la dignificación de los que murieron injustamente en una guerra absurda, a la cual no fuimos invitados, pero en la cual nos tocó poner nuestros muertos y desaparecidos. Además le apuesta a un proceso de memoria para no olvidar y así lograr el rescate de los derechos vulnerados desde todos los ámbitos.

34. Santander tiene memoria	Pedagógicas, Investigativas	Se trata de un proyecto que culminó con la elaboración de la cartilla Santander tiene memoria. Esta cartilla tiene el objetivo de entregar herramientas metodológicas para formar gestores de memoria histórica pertenecientes a organizaciones de víctimas del departamento de Santander. Pretende abordar los diferentes mecanismos e instrumentos metodológicos de los que se pueden valer las víctimas para implementar acciones de memoria histórica en sus territorios, tanto individualmente como con sus organizaciones. Contiene un abordaje conceptual al tema de la memoria histórica y su contextualización como herramienta que promueve la garantía de la reparación en su perspectiva simbólica	Santander	Asociación de Familiares de Detenidos - Desaparecidos, ASFADDES Bucaramanga	
35. Seminario de Educación Artística del Chocó	Investigativas, Lugares de memoria, Prácticas artísticas y culturales, Intervenciones en espacio público, De comunicación	Seminario de Educación Artística del Chocó	Chocó – Antioquia	Quibdó, Bojayá, Vigía del Fuerte	Atarrayando Vida

n,
Pedagógicas

36. Serie de documentales de la Fundación Cine Documental	Investigativa s, Prácticas artísticas y culturales, Archivísticas, De comunicació n, Pedagógicas	La serie de documentales de la Fundación Cine Documental tiene como fin, mediante herramientas audiovisuales, dar a conocer los procesos sociales de resistencia de comunidades afrocolombianas, campesinas e indígenas que en diferentes departamentos de Colombia realizan luchas de resistencia para la conservación de sus estilos de vida y la protección efectiva de los derechos humanos. Actualmente cuenta, entre otros, con los audiovisuales, Charcales, Memoria viva, Testigos de un etnocidio y Memoria y resistencia. En el mismo sentido vienen trabajando con la Sinfónica de los Andes y en un especial sobre Casa Verde.	Cundinamarca	Bogotá D.C.	Fundación Cine Documental
37. Serie radial "Tráfico diverso"	De comunicació n, Pedagógicas	La iniciativa de la serie radial Tráfico Diverso nace en el marco del convenio con el CNMH, pero es una estrategia para visibilizar lo que se venía haciendo con el programa radial que recibe el mismo nombre. Está pensada para que las personas que han sido víctimas del conflicto armado en Caquetá y que hacen parte de sectores de enfoques diferenciales, puedan contar sus historias de vida y ser visibles.	Caquetá	Florencia	Caquetá Diversa
38. Sin volver ni haberse ido	Investigativa s, De comunicació n, Pedagógicas	La iniciativa es la memoria de las víctimas después de 10 años de la masacre del 16 de mayo de 1998, ocurrida en la zona sur oriental de Barrancabermeja, comuna siete, barrios El Campin y María Eugenia, departamento de Santander, es la reconstrucción del contexto de la masacre, la descripción de la lucha por la verdad y contra la impunidad, a través de los perfiles biográficos de cada una de las víctimas de la masacre y el dolor de sus familiares. Se concretó a través de un libro y un documental para la conmemoración de los 10 años de la masacre.	Santander	Barrancabermeja	Colectivo 16 de mayo

39. Ubuntu: soy porque nosotros somos”	Prácticas artísticas y culturales, Pedagógicas	Tener un espacio permanente. Contar con instrumentos propios para que los niños aprendan la música tradicional del pacífico y con recursos para tener los materiales para preparar a las mujeres para el trabajo.	Nariño	Tumaco	Grupo de apoyo a mujeres víctimas del conflicto armado, GAMVICA
40. Un río de cuentos sonoros	Investigativas, Prácticas artísticas y culturales, Pedagógicas	Un río de cuentos sonoros es un ejercicio de creación literaria que se desarrolla como experiencia piloto en la búsqueda de nuevos pretextos para que las niñas y los niños conozcan su entorno, su historia, la historia de sus antepasados. Aborda los hechos reales sucedidos en las comunas de Barrancabermeja, Santander, para que puedan entenderlos y, de esta forma, lo cuenten a otros con la fantasía como sustento propio de la edad y sus sueños. Los cuentos contribuyen a cultivar en los niños y niñas la investigación, conservar la memoria y construir lazos familiares y sociales. El trabajo surge a partir del desarrollo de ciclos de talleres con la participación de niños y niñas entre los 6 y 12 años, así como adultos víctimas, familiares de los niños y niñas. En ellos se realizaron actividades didácticas, utilizando técnicas artísticas y pedagógicas con el fin de hacer memoria a partir de la narración de historias vividas por la comunidad en relación con el contexto de violencia que ha estado presente en el municipio de Barrancabermeja. Está IMH se realizó en los barrios Arenal, la Esperanza y vereda La Lizama. Uno de los productos es una pequeña cartilla que incluye tres relatos sobre hechos significativos que están en la memoria de los participantes de los talleres.	Santander	Barrancabermeja	Oficina Asesora de Paz y Convivencia de la Alcaldía de Barrancabermeja, Corporación Nación e Hijos e Hijas por la memoria - Barrancabermeja
41. Voces del Pacífico: desde el manglar rompiendo barreras	De comunicación, Pedagógicas	Voces del Pacífico: desde el Manglar rompiendo barreras, es un programa radial que se transmite los lunes a las 7:00 p.m. por Marina Estéreo. El programa se comenzó a transmitir en el 2011, pero en mayo del 2016 lo dejaron de emitir por algunas críticas de otras organizaciones y organismos internacionales con respecto a	Nariño	Tumaco	Asociación de Lideresas del Pacífico Nariñense, ASOLIPNAR

que el programa se transmitiera en una emisora de las Fuerzas Armadas. Era un espacio gratuito y en él trataban temas relacionados con los derechos de las mujeres, la recuperación de la memoria histórica y la dignificación de las víctimas. El grupo inicial lo conformaban 38 mujeres, de las cuales algunas ya se han ido y el grupo ha sufrido muchas transformaciones hasta el momento actual (2016) donde lo conforman 8 mujeres. Tenían algunos programas y videos que se perdieron y están interesadas en poder encontrar nuevamente un espacio en la radio donde retomar el programa Voces del Pacífico, así como en generar estrategias para la conservación de las memorias personales que están recogiendo a través de sus distintas iniciativas. Quieren hacer una biblioteca comunitaria con los derechos de las víctimas y continuar trabajando con los colegios en la difusión de los derechos de las mujeres, de las víctimas y en temas relacionados con memoria histórica.

42. Y se fueron los Rodríguez	Prácticas artísticas y culturales, Pedagógicas	La iniciativa consiste en la exhibición en salas, museos y lugares públicos de 16.000 mariposas aproximadamente de diversas formas y tamaños elaboradas en hojas de rayos X. La iniciativa surge gracias a un taller en el que María Teresa participó en el municipio de Riohacha, cuya propuesta era la de reflejar mediante el arte la situación del conflicto de este país. En esos días, a la hora del almuerzo, tocaron a su puerta una señora embarazada y con sus tres hijos pidiendo alimentos y/o ayuda, ya que su esposo fue asesinado en medio del conflicto, lo que la dejó en situación de desplazamiento, desprotegida y necesitada. Ese mismo día, en horas de la noche, María se encontraba en el comedor de su casa cuando por la ventana entró una mariposa negra (ascalapha), la que, en el argot popular, representa mala suerte. Así, asoció las creencias populares de la mariposa junto con la condición migratoria de estos insectos y la suerte de la señora	Bolívar, La Guajira, Magdalena	Riohacha, Cartagena, Santa Marta	María Teresa Solano Rodríguez
-------------------------------	--	---	--------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

que en horas del medio día había llegado a su vivienda en busca de ayuda. De esta manera, presentó a uno de los instructores la propuesta de simbolizar la tragedia de los desplazados mediante mariposas hecha en hojas de rayos x. Luego empieza hacer exhibiciones en sitios públicos como plazas principales, iglesias hasta que luego es contactada por el Centro de Formación de Cooperación Española para realizar la exhibición en la ciudad de Cartagena.
