UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN.
PROYECTO CURRICULAR DE CIENCIAS SOCIALES.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: CARACTERÍSTICAS Y DINÁMICAS DE LOS ACTORES DEL CONFLICTO EN COLOMBIA.

Cristian Fabián López Romero

BOGOTÁ, D.C.
MAYO DE 2018

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS.
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN.
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES.

TÍTULO:

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE: CARACTERÍSTICAS Y DINÁMICAS DE LOS ACTORES DEL CONFLICTO EN COLOMBIA.

Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

ESTUDIANTE:
Cristian Fabián López Romero.
Código: 20112155026.

DIRECTOR:
Diego Hernán Arias Gómez.

BOGOTÁ D.C.
MAYO DE 2018.

ÍNDICE

Introducción. 5

¿Por qué llevar la historia reciente y sus actores al aula? 6

¿Cómo enseñar la historia reciente? 8

1. La historia reciente y su enseñanza: proyectos de investigación e intervención. 10

1.1 Enseñanza de la historia reciente. Una perspectiva para la intervención y la investigación. 10

1.2 Las metodología de investigación e intervención usadas. 14

1.3 Debates entre la memoria, la historia y la historia reciente, su enseñanza y relevancia para el presente. 17

1.4 Conclusiones y recomendaciones de los documentos. 19

2. La historia reciente: debates, delimitaciones y posibilidades para su enseñanza en Colombia. 22

2.1 La historia del tiempo presente o historia reciente, elementos para su definición. 22

2.2 Enseñanza de la historia y de la historia reciente, un marco de referencia. 28

3. Elementos metodológicos para el abordaje de la historia reciente en aula. 33

3.1 Propuesta de intervención en el Colegio Gerardo Molina Ramírez. 33

3.2 La sistematización como reflexión práctica del proceso educativo. 38

3.3 Unidad didáctica como herramienta para el ejercicio docente. 39

4. La enseñanza de la historia reciente en el Colegio Gerardo Molina Ramírez. 42

4.1 El Colegio Gerardo Molina Ramírez IED y el grupo de intervención. 42

4.1.1 Grupo de intervención: grado 1004 Jornada mañana. 43

4.2 El proceso de intervención. 46

4.2.1 Primer acercamiento con los estudiantes. 46

4.2.2 Eje temático 1: actores del conflicto. 48

4.2.3 Eje temático 2: zonas de influencia y recursos naturales. 50

4.2.4 Eje temático 3: accionar de los actores del conflicto. 53

4.2.5 Semana por la paz. 57

5. Una propuesta educativa para la enseñanza de la historia reciente desde las características y dinámicas de los actores del conflicto. 61

5.1 Actores del conflicto: Dinámicas y características de su accionar en el conflicto colombiano. 61

5.1.1 Justificación. 62

5.1.2 Enfoque teórico. 63

5.1.3.1 Eje temático 1: actores del conflicto. 64
5.1.3.2 Eje temático 2: participación política 68
5.1.3.3 Eje temático 3: influencia extranjera 72
5.1.3.4 Eje temático 4: diálogos de paz 75
6. Enseñanza de la Historia Reciente: reflexiones para un ejercicio educativo contextualizado. 78
6.1 El abordaje de la historia reciente a partir de las dinámicas y características de los actores del conflicto en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez. 78
6.2 La sistematización de experiencias como una herramienta para la reflexión del quehacer docente. 82
6.3 Una propuesta para la enseñanza de la historia reciente desde la experiencia en el aula. 84
6.4 Consideraciones finales. 85
Anexos. 87
Anexo 1: Modelo de Encuesta para la caracterización del grupo de intervención. 87
Anexo 2: Formato de confidencialidad y permiso de divulgación. 89
Anexo 3: Planeaciones. 90
Anexo 4 Taller ¿Por qué hablar de Paz? 105
Anexo 5: Taller Recreando los Actores. 106
Anexo 6: Taller Actores, comunicados. 126
Anexo 7: Taller de evaluación Final. 126
Bibliografía 129

Introducción.

Enseñanza de la historia reciente: características y dinámicas de los actores del conflicto armado en Colombia surge a partir de la reflexión sobre el panorama nacional en el que se encuentra el país a propósito de los diálogos para la finalización del conflicto armado en La Habana (Cuba), entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP. Este hecho histórico impulsó una serie de discusiones y reflexiones sobre la pertinencia del acuerdo de paz con el grupo armado, sobre las apuestas y problemáticas que llevaba consigo, pero más aún cuestionamientos sobre la historia reciente y su enseñanza en aula.

Los diálogos para el desarrollo de un acuerdo de paz produjeron visiones, disputas y re significaciones en los diferentes estamentos de la sociedad. Así, las condiciones descritas y las reflexiones en la formación docente conllevan a un gran cuestionamiento: ¿cómo enseñar la historia reciente a la luz de los hechos en espacios escolares?, a partir de lo cual se platea como necesidad el conocimiento en el aula del conflicto, sus causas y consecuencias.

El proceso de intervención pedagógica del presente trabajo contempló para su desarrollo el planteamiento de un problema de investigación relacionado con la enseñanza de la historia reciente, a la luz de la caracterización e identificación de las dinámicas de acción en los actores del conflicto armado en el periodo de 1964 a 2012. Proceso llevado a cabo con el grado décimo del Colegio Gerardo Molina R. Institución Educativa Distrital (IED). El lector puede identificar características de la intervención pedagógica a partir de la sistematización de la experiencia, y adicionalmente como síntesis para el desarrollo del aporte a la enseñanza de la historia reciente la creación de una unidad didáctica.

Para el desarrollo de los objetivos planteados se propuso la indagación de antecedentes de investigación presentados a manera de estado del arte en el apartado *La historia reciente y su enseñanza: proyectos de investigación e intervención*, el cual incluye las investigaciones y sistematizaciones a propósito de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Más adelante se hace una síntesis de aportes teóricos y metodológicos de los cuales se identifican autores y corrientes para el sustento epistemológico de la investigación y la práctica en el aula, expuestas en el apartado *La historia reciente debates, delimitaciones y posibilidades para su enseñanza en Colombia*.

En consecuencia, al establecer un balance de las investigaciones y propuestas en torno a la historia reciente y su enseñanza, se identificaron las metodologías y procesos para su

abordaje en aula. El apartado *Elementos metodológicos para el abordaje de la historia reciente en aula*, se dedica al planteamiento y planeación de la intervención realizada en el Colegio Gerardo Molina Ramírez, de la localidad de Suba en la ciudad de Bogotá. La puesta en marcha de la propuesta, las observaciones y la contextualización son sintetizados en el apartado *La enseñanza de la historia reciente en el Colegio Gerardo Molina Ramírez* como parte del proceso de abordaje de los actores del conflicto: dinámicas y características, a partir del enfoque de ejes temáticos.

Por su parte, en el capítulo quinto se presenta la unidad didáctica producto de la reflexión y aportes dados en la intervención en aula. Unidad que lleva por título *Actores del conflicto: Dinámicas y características de su accionar en el conflicto colombiano;* en la cual se desarrollan aspectos alrededor de las características de los actores del conflicto, con el objetivo de dar una mirada comprensiva al conflicto colombiano, que así mismo permite comprender el contexto en el que estudiantes y docentes se encuentran inmersos.

Finalmente, se presenta una serie de planteamientos a manera de conclusiones, que reflexionan sobre el proceso realizado, a fin de dar cuenta del cumplimento de los objetivos planteados, y una respuesta general a la pregunta que inspiró esta monografía, asimismo, se hace el reconocimiento de la importancia de este tipo de ejercicio en el proceso de formación de un licenciado en ciencias sociales, así como su relevancia general para los docentes del área.

¿Por qué llevar la historia reciente y sus actores al aula?

La intervención en espacios escolares desde de la enseñanza de la historia reciente es una oportunidad para la generación de contenidos transversales y didácticos enfocados a la formación ciudadana contextualizada, en el marco de las dinámicas escolares. En tanto, el abordaje de la historia reciente permite la lectura general de hechos significativos en el devenir histórico en Colombia, como aporte a un análisis general de la realidad inmediata en la cual se encuentra inmersa la sociedad.

Aquí, la historia reciente o presente es entendida como aquella que refiere a hechos que han ocurrido de manera reciente o que no han concluido. Hechos particulares, caracterizados por su impacto violento en las sociedades; aquellos que aún se encuentran vivos en la memoria colectiva y se resisten a pasar a la historia (Kriger, 2011; Aróstegui, 2004). La historia reciente es relevante, en tanto, permite el análisis de la producción histórica y los hechos históricos en relación con los actos de violencia y actores que, en el caso colombiano,

se han vivenciado en el marco del conflicto social y armado. Asimismo, de la relación de los acontecimientos de violencia con actores escolares y comunidades educativas, a causa del impacto de los hechos en la escuela como institución.

Las producciones sobre el conflicto social y armado son relevantes en la comprensión de la realidad social del país, por lo cual se considera necesario el acercamiento de estas al contexto escolar, ya que su difusión y discusión pueden potenciar la formación política y ciudadana. Actualmente, se considera que contenidos relacionados con la producción historiográfica no han transgredido los mecanismos institucionales, curriculares y pedagógicos, cuestión que impide su inclusión en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, es decir, el conflicto social y armado ha sido usado como contenido de carácter netamente evaluativo (Rodríguez, 2009; Malagón, 2012).

En consecuencia, a partir de los cuestionamientos sobre la visión evaluativa y curricular de contenidos a fin a la historia reciente (conflicto social y armado), en la presente investigación e intervención pedagógica en torno al abordaje de la historia reciente se propone una delimitación temporal y temática (1964-2012), desde el análisis de los actores del conflicto, precisión temporal que permite el abordaje de las características del conflicto armado, los procesos de negociación y diálogo, las dinámicas de acción de actores del conflicto y de las temáticas presentes en la literatura.

El marco temporal establecido, finales del siglo XX e inicios del XXI, marca una serie de acontecimientos como la aparición de diversos actores en el conflicto armado, cuestión interesante para el abordaje en aula, ya que, el enlace de las fuentes (internet, medios de comunicación televisivos y radiales, prensa), la experiencia de los estudiantes y la literatura académica abren paso al análisis de las posibilidades en la historia reciente, al introducir metodologías y didácticas para su abordaje, más allá del carácter netamente evaluativo.

Así, la intervención pedagógica se propuso a partir del trabajo con estudiantes del grado décimo, para lo cual se planteó un ejercicio práctico durante 8 meses, con una sesión semanal en las cuales se abordó la historia reciente de Colombia, específicamente las características de los actores armados y no armados que han intervenido en el conflicto aún vivo en el país, a fin de comprender la complejidad de la realidad social de Colombia, la relación del fenómeno social con el contexto de los estudiantes y con el de la institución educativa, como aporte a la formación ciudadana.

¿Cómo enseñar la historia reciente?

El impacto de los hechos recientes generó una serie de iniciativas institucionales impulsadas por diferentes sectores sociales con el fin de establecer parámetros para la salida negociada del conflicto en torno al reconocimiento, reparación y justicia para las víctimas. También, mecanismos de disposición de la sociedad civil para el posconflicto o los acuerdos de paz a través de programas educativos como la Cátedra de Paz, obligatoria en instituciones educativas, específicamente en espacios escolares reglamentado a partir de la Ley 1732 de 2014. Las iniciativas fueron propuestas en el marco del desarrollo de la Mesa de Diálogos en La Habana (2012), como contribución a las iniciativas mencionadas.

Asimismo, en el marco de las negociaciones surgieron propuestas en torno a la investigación y producción académica del conflicto, es por ello por lo que fue conformada la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), delegación encargada de la reconstrucción histórica del conflicto armado en Colombia, a partir de diferentes perspectivas que incluyen los análisis políticos, sociales y económicos sobre el mismo. Además de la producción y masificación de informes elaborados por Centro de Nacional de Memoria Histórica (CNMH), institución creada para la contribución del esclarecimiento de la verdad a partir de la memoria colectiva, pero principalmente como medida de reparación simbólica de las víctimas del conflicto.

Ahora bien, la promoción y difusión de estas iniciativas demandó el despliegue institucional, más allá de normas o rutas procedimentales en torno a la transmisión de las producciones académicas sobre el conflicto. Uno de los problemas que se identificó se manifiesta en instituciones educativas de básica y media, ya que, si bien se abordan hitos históricos en las clases del área de ciencias sociales, no hay reconocimiento y estatus en la enseñanza del conflicto social y armado como aporte en la formación de los estudiantes (como se ha dicho, este abordaje escolar no supera el carácter netamente evaluativo), con miras a una apuesta política, de tal suerte que la escuela establezca el desarrollo de propuestas pedagógicas en torno a la comprensión y análisis de la realidad social del país para la formación ciudadana.

Sin embargo, el problema del contenido y sus apuestas en el proceso de enseñanza llevaron a cuestionarse por la temporalidad y los alcances formativos en la propuesta pedagógica, por esta razón, se establece el periodo de abordaje entre 1964 (emergencia de grupos guerrilleros) a 2012 (inicio de diálogos para la finalización del conflicto), a fin de

visibilizar problemáticas de los actores partícipes en la historia reciente. Así, la propuesta de intervención se pregunta ¿cómo enseñar la historia reciente (1964-2012) para el reconocimiento de dinámicas y características de actores del conflicto en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina R. IED?, en consecuencia, el objetivo de la intervención es enseñar la historia reciente (1964-2012) para el reconocimiento de dinámicas y características de actores del conflicto, en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina R. IED. En ese orden de ideas se determinan como objetivos específicos:

a) Abordar la historia reciente en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez, a la luz de las dinámicas y características de los actores del conflicto.

b) Sistematizar la experiencia educativa en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

c) Elaborar una unidad didáctica para a la enseñanza de la historia reciente, desde el reconocimiento de las dinámicas y características de los actores del conflicto.

A continuación, el lector puede identificar las metodologías y orientaciones teóricas establecidas para dar solución a los cuestionamientos y objetivos plateados en el proceso de intervención pedagógica. Para lo cual se presentan los alcances, hipótesis y características del proyecto, seguido de los antecedentes y el sustento teórico de la investigación, posteriormente la caracterización de los estudiantes del grado 1004 en el Colegio Gerardo Molina Ramírez de la localidad de Suba. Finalmente, se expone la metodología de trabajo en aula, la planeación de las sesiones para ocho meses de intervención sistematizadas a partir de la observación en el aula y el proceso de evaluación a los estudiantes, con el objetivo del desarrollo de una unidad didáctica como propuesta para la enseñanza de la historia reciente, acompañado de reflexiones y conclusiones de la experiencia.

1. La historia reciente y su enseñanza: proyectos de investigación e intervención.

Los antecedentes de investigación consultados permiten identificar posturas y aplicaciones metodológicas que aportan a la presente investigación, así a manera de estado del arte se presentan investigaciones a propósito de la historia reciente y su enseñanza, que incluyen ejercicios monográficos de pregrado, tesis de maestría y doctorado, así como artículos científicos identificados en la producción académica a nivel nacional. Entre las investigaciones rastradas se encuentran 15 ejercicios a propósito de la importancia de la enseñanza de la historia reciente en el país, apuestas didácticas y metodológicas para su abordaje, así como las implicaciones relacionadas con la educación ética, moral y política de los estudiantes de la media escolar. Asimismo, se presentan 11 proyectos de intervención en aula o en educación no formal relativas a temáticas de la historia reciente.

Para la exposición de este apartado se retoman los elementos metodológicos de las investigaciones consultadas, así como de los proyectos de intervención. A continuación, se exponen algunas de las categorías más relevantes en las investigaciones y las reflexiones presentadas por los autores, así como las principales conclusiones expuestas.

1.1 Enseñanza de la historia reciente. Una perspectiva para la intervención y la investigación.

En Colombia, la formación docente, específicamente la concerniente al área de ciencias sociales, pretende responder a necesidades y exigencias establecidas por la institucionalidad y la coyuntura nacional, que hoy vuelcan la mirada sobre la disciplina histórica y los procesos de memoria. Ejemplo de esto con las investigaciones que se presentan por parte de instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y el informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, como aporte a la problematización de los hechos recientes ocurridos en el país. Específicamente, contribuyen a la comprensión de hechos como el diálogo iniciado en 2012 entre el gobierno nacional y las FARC en busca de la finalización de un conflicto de más de 50 años entre las dos partes, por lo cual, se hace un llamado a diferentes instituciones para contribuir a este pacto, particularmente a la escuela.

Así pues, nace la necesidad de indagar sobre la enseñanza de la historia en el ámbito escolar, concretamente los temas que refieren a la historia reciente. Ejemplo de lo anterior, son algunos proyectos de grado realizados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Maestría en Historia de la Universidad Nacional de Colombia y de la Universidad Javeriana, de la Maestría

en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinar de la misma universidad. Además, existe un importante número de artículos científicos publicados en revistas de educación y ciencias sociales en el país.

Los proyectos se enfocan en hacer parte el análisis de los hechos del conflicto social y armado, y en propuestas y recomendaciones para la enseñanza de la historia reciente en la escuela. En este marco, la historia reciente es entendida como el "análisis de procesos en curso o de aquellos que tienen algunas formas de vigencia inteligible en la vida actual" (Aróstegui, 2002, p. 44). Estos procesos fueron retomados por maestros en formación, a partir de planteamientos curriculares que dan cabida a su enseñanza en la escuela, al tematizar sobre características, actores o acontecimientos históricos del conflicto social y armado, remitidos desde la memoria y la investigación histórica.

Así pues, los estudiantes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que hacen sus monografías enfocan sus investigaciones en la enseñanza de la historia reciente mediante el uso de herramientas tales como el cine y las representaciones que las producciones audiovisuales hacen de la violencia, tal como se ve en el trabajo de Mojica y Castro (2015). Los autores realzan su análisis sobre la innovación en educación mediante al centrar su atención en la enseñanza de temas de la violencia. Por otra parte, indagan sobre las narrativas propias de los estudiantes sobre el conflicto, sobre los fundamentos de estas narrativas, a propósito del tratamiento dado al conflicto armado en el contexto escolar, para el caso de Mojica (2015).

En la Universidad Javeriana es realizado un análisis a partir del uso de la memoria en la enseñanza de la historia reciente escolar, concebida por Mateus (2014) como una construcción social, cuyo sentido depende de las disputas del presente. Autores como Hernández y Saldarriaga (2016) apuntan a mantener un puente entre la disciplina histórica y el saber pedagógico, desde una estructura conceptual tomada de la historia en el cual presenta un caso particular como es el conflicto entre Palestina e Israel. En el caso de la Universidad Nacional, Moreno (2014), analiza la literatura colombiana en la década de 1980 a fin de identificar el papel de la violencia urbana en Medellín para la construcción de esas obras, con el fin de construir de una propuesta pedagógica enfocada en la enseñanza-aprendizaje de la historia, cuya aplicación está orientada a los estudiantes de secundaria.

En lo que respecta a las publicaciones en revistas nacionales y artículos científicos, los aportes más significativos se encuentran en la Revista Colombiana de Educación, donde la memoria es un eje central para la enseñanza sobre la violencia en varias ediciones monográficas

dedicadas al tema. Evidencia de lo anterior es el trabajo de Aponte (2012), quien resalta las disputas en torno de la producción de la memoria, elementos también resaltados en el trabajo de Torres (2016), quien contrasta esta categoría con la de historia y conflicto, las implicaciones de su producción y reproducción en la escuela. Por su parte, Arias (2016) ahonda en las herramientas audiovisuales como lo es el cine y el documental, trata el tipo de producción que se encuentra en Colombia y da pautas para la organización de los diferentes momentos en el aula para abordar el conflicto haciendo uso de estos recursos didácticos.

Por otra parte, Caballero (2014) apuesta a la enseñanza desde los lugares de la memoria, como un espacio central para la enseñanza del conflicto y de la educación ético-política de los estudiantes, a partir de la reflexión de los estudiantes sobre su entorno y la generación de espacios de construcción de paz. Arias (2015), por su parte, retoma la relación entre la enseñanza de la historia y la formación moral de los estudiantes, destaca el conflicto en las últimas décadas, así como la relevancia en la prescripción a la escuela para la formación de ciudadanos virtuosos, católicos y patriotas, en la cual el docente debe ser ejemplo de dichas características.

Otros trabajos direccionan su propuesta a indagar sobre rutas metodológicas para la enseñanza de la historia reciente en la escuela, como es el caso de Padilla y Bermúdez (2016), quienes postulan una relación entre la forma de enseñar el conflicto y la oportunidad de construir paz. Por su parte, Vargas (2013) resalta el uso de imágenes y la visita a museos, como un espacio que permite hacer vívida la enseñanza de la historia, además enfatiza en la historia, no como un producto acabado, sino más bien sujeta a reinterpretaciones, abierta a la crítica y a reevaluación de hitos.

Otro eje de investigación se da a partir del análisis y contrastación de textos y manuales escolares producidos para la enseñanza de la historia, de los cuales se destaca la variedad de interpretaciones posibles sobre el conflicto social y armado en una época particular (Barrero, 2013), a partir del análisis de diferentes fuentes. Sobre el tema, Barrero (2013) indica la importancia de la lectura conjunta con los estudiantes de textos que aborden contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en producciones escritas, no necesariamente manuales de historia o texto escolar, sino también en la literatura o manuales de escritura.

Por otra parte, Pérez (2015) subraya el análisis acerca de los discursos construidos a propósito de la Guerra de los Mil Días en manuales de historia, producidos en las primeras tres décadas del siglo XX. González (2014) realiza un análisis de los retratos hechos sobre el

periodo conocido como La Violencia en textos que datan de la década de 1950 hasta la actualidad, en los que rescata el papel de los actores y las motivaciones de su accionar.

Asimismo, sobresalen los trabajos de intervención, para optar por el título de Licenciados, elaborados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional desarrollados desde el año 2010. Los proyectos se caracterizan por su ejecución en aula y en espacios de educación no formal, donde se busca el reconocimiento de la historia reciente y su importancia en la formación ciudadana y política. De este grupo, Eraso (2010) realiza un acercamiento al contexto escolar desde la enseñanza de la historia reciente a partir de un proceso de resistencia colectiva, como espacio a la construcción de paz en procesos comunitarios.

Desde las perspectivas expuestas puede entenderse la enseñanza de la historia reciente como un aporte a la formación política en aula, el reconocimiento del otro y el diálogo entre la historia y la memoria. A propósito de un factor formativo como el reconocimiento de los otros, el aporte de Esparza (2015) contempla la posibilidad de su enseñanza como propuesta en la educación para la paz. Otros proyectos enfocan la enseñanza de la historia reciente desde el impacto de los medios de comunicación en la construcción de historia reciente, como bien lo desarrolla Beltrán (2014) en su proyecto de investigación.

El énfasis de las investigaciones en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es el reconocimiento de los actores, características y dinámicas comprendidas para la enseñanza de la historia reciente. Los aportes de López y Rodríguez (2012) evidencian este énfasis, ya que, retoman las formas de operatividad de los grupos paramilitares en el marco del conflicto armado colombiano. Lagos y Vega (2012) realizan una reflexión de trabajo en aula a partir de la problemática de la limpieza social, donde las víctimas de este fenómeno son personas vulnerables por poseer características no deseadas dentro de la sociedad. Rodríguez (2010) presenta una propuesta pedagógica que vincula el derecho a la verdad, justicia y reparación de las víctimas con la sociedad en general, y Quintero y Casallas (2014) rescatan la enseñanza del conflicto a partir de los problemas sobre la tierra. Estos ejemplos, son retomados por la conceptualización de problemáticas sociales producto del fenómeno del paramilitarismo en Colombia con miras a su enseñanza.

También, en la UPN son desarrollados proyectos como los de Devia, Moreno, Moreno y Pineda (2012), el cual propone una intervención pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales desde la temática del conflicto armado. Esparza (2015) busca el desarrollo de una propuesta en educación para la paz, como apuesta didáctica de las ciencias sociales, desde el reconocimiento de las dinámicas del conflicto social y armado en el país.

1.2 Las metodologías de investigación e intervención usadas.

Las investigaciones se caracterizan por presentar propuestas metodológicas de indagación y otras de intervención. A continuación, se retoman lo aportes a nivel metodológico de los diferentes trabajos, desde la recolección de información mediante observación no participante, entrevistas, textos escolares, hasta la contrastación de los datos obtenido. Asimismo, se presentan las fases de los proyectos de intervención tales como la recolección de información documental, contextualización y fundamentación sobre la temática a tratar, y la sistematización de la experiencia, en algunos casos la presentación de propuestas didácticas como resultado.

Inicialmente, en los proyectos de investigación desarrollados por Aponte (2012), Mojica (2015), Padilla y Bermúdez (2016), y Torres (2016) se destaca una línea metodológica construida a partir la revisión documental y la profundización conceptual a partir de las categorías claves de la investigación: memoria, historia reciente y enseñanza, que plantean las diferencias y tensiones de estos conceptos. En casos particulares como el de Mojica y Castro (2015), Villamil (2013) y Arias (2016) se realiza una profundización acerca de recursos como el cine y el documental en el aula, además la importancia de la narrativa para el abordaje de la historia en aula, como en la interpretación de las realidades socio históricas abordadas (Moreno, 2014).

Por ejemplo, Moreno (2014) enfoca el análisis a la relación que hay entre la realidad socio-histórica propia de la Medellín de la década de 1980 y los problemas de violencia, y las contrasta con la creación literaria, a fin de estructurar una propuesta educativa para la enseñanza y aprendizaje de la historia y como un aporte que permita resignificar la narrativa colombiana. Los proyectos mencionados muestran la preocupación por los conceptos y su abordaje, la innovación en los recursos didácticos y la importancia del contexto en la comprensión histórica.

Entre las corrientes y propuestas metodológicas se encuentra la revisión de libro de texto y análisis documental sobre la historia de Colombia como pasos centrales en los primeros momentos de estas investigaciones. Aquí se indaga por los conceptos, las narrativas, las explicaciones causales, las representaciones de las víctimas y los relatos nacionales presentes, también se consideran las diferentes temporalidades y contextos donde fueron escritos. Por ejemplo, Pérez (2015) profundiza en los relatos nacionales y las reflexiones morales sobre la guerra y la paz que se encuentran después de la Guerra de los Mil Días, a partir de la indagación de representaciones plasmadas en los libros de texto producidos en las tres primeras décadas del siglo XX. Del mismo modo, González (2014) profundiza en las políticas para la enseñanza

de la historia y las coyunturas políticas, enfoca el análisis en las miradas que se dan a la violencia en Colombia y el tratamiento a este tema en diferentes periodos.

Por el contrario, Mateus (2014) realiza un análisis sobre la enseñanza de la historia a nivel escolar, mediante la comprensión del contexto. La autora hace uso de la entrevista a profundidad, aplicada a docentes, con el fin de identificar problemáticas en la enseñanza de la historia reciente en el aula. Asimismo, Mojica (2015) recurre a la aplicación del grupo focal como método de recolección de información con estudiantes, para indagar narrativas de los jóvenes sobre el conflicto armado colombiano. Aponte (2012) realiza su análisis a partir de la observación no participante y la realización de entrevistas a profundidad, para identificar los vínculos y tensiones entre la enseñanza de la violencia, la memoria oficial y las ciencias sociales.

Las investigaciones proponen en el análisis reflexivo realizar un aporte de carácter pedagógico para el abordaje de la historia en el aula. Padilla y Bermúdez (2016), y González (2014) hacen énfasis en el uso del libro de texto, por su parte, Arias (2016) y Moreno (2014) destacan el uso de diferentes recursos, como el cine y la literatura, en su reflexión sobre la violencia. En contraste, Caballero (2014) enfatiza en la importancia de la participación de los jóvenes para la creación de espacios de reflexiones sobre el rechazo de la violencia y la búsqueda de aportes para la no repetición.

En cuanto a los proyectos de intervención (Esparza, 2015; Devia, Moreno, Moreno y Pineda, 2012; López y Rodríguez, 2012; Valderrama, 2013; Quintero y Casallas, 2014; Rodríguez, 2010; y Villamil, 2013) fueron realizados principalmente a partir del planteamiento de fases. En estas establecen pasos para la intervención, en las cuales se relaciona la investigación docente con el abordaje de diferentes temáticas para su enseñanza. Uno de los trabajos que dejan ver esto claramente es el de Rodríguez (2010), quien se basó en la construcción conceptual sobre los temas a tratar a partir de fases de trabajo investigativo. La autora recurre a la sistematización de relatos y memorias de sucesos políticos y conflictivos de los cuales los estudiantes han participado como observadores o participantes, posturas sobre los diferentes derechos y hechos históricos. Además, en el desarrollo de la propuesta pedagógica se emplearon fuentes audiovisuales (documentales, películas), con el fin de recolectar información de campo. Finalmente, de la construcción de relatos y la fotografía se usan en la elaboración de un video documental con los estudiantes, el cual incluía una síntesis de las fases del proceso (Rodríguez, 2010).

Eraso (2010) plantea la propuesta pedagógica desde la enseñanza de la historia reciente en torno a las Comunidades de Paz de Urabá, lo anterior de la mano de las políticas de memoria y valores constitutivos establecidos por las comunidades. Para el desarrollo de la intervención se implantaron tres fases: una correspondiente a la ubicación geográfica de las Comunidades de Paz, la siguiente correspondiente a la contextualización sobre el conflicto armado en la zona, y por último el abordaje de las Comunidades de Paz como una "estrategia civil no violenta" (Eraso, 2010, p. IV), como la característica del accionar de esta comunidad. El proceso deja como resultado el desarrollo de una cartilla, recurso didáctico para el abordaje de la temática en espacios escolares.

En síntesis, las apuestas de los proyectos desarrollados se centran en la toma de postura frente a las fuentes, la información y la creación de contenido, por ello, se pueden identificar posturas como la de Beltrán (2014) donde es desarrollado el análisis de los planes de gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, aquí se indaga por sus objetivos, estrategias y resultados frente a la política de seguridad democrática. Posteriormente, se desarrolla el análisis en la prensa nacional entre los años 2009 y 2011, a partir de la identificación de categorías temáticas que permita organizar la información.

El proceso de organización de la información se sistematiza en matrices de análisis que incluyen fecha, medio del cual se extrae la noticia, nombre de la noticia, autor, fuente y un comentario con el fin de dar cuenta de la abstracción de esta. Así, en la propuesta pedagógica se llevan a cabo actividades desde la perspectiva de la enseñanza de la historia reciente, con énfasis en aspectos de tipo narrativo y simbólico. En el aula son trabajadas obras de teatro como forma de representación de hechos abordados, para ello fueron elaborados guiones a fin de representar medios de comunicación. Las actividades fueron realizadas por estudiantes de grado décimo.

Las investigaciones aportan en términos metodológicos en tanto permiten identificar y gestar el camino de búsqueda de información, análisis y creación de contenidos, que permiten identificar y replicar experiencias en el uso de recursos para la enseñanza de contenidos concernientes a la historia reciente. Como se muestra, la metodología de estos aportes es pensada como un proceso en conjunto, y hace parte inminente del proceso investigativo, pero que a su vez demanda ser pensado en términos de su aplicación en aula, enlace en que produce conjeturas y debates sobre los conceptos, como se muestra a continuación.

1.3 Debates entre la memoria, la historia y la historia reciente, su enseñanza y relevancia para el presente.

Los trabajos aquí presentados dan cuenta de la reflexión sobre los debates propuestos por los autores de las investigaciones que giran en torno a la memoria, la relación con la historia, la historia reciente, y el papel que ocupan en los procesos de formación a nivel escolar; frente a ello se hace relevante la educación ética, moral, y política; con esto se da cuenta de las principales tendencias y reflexiones a las cuales llegan, a partir de los referentes teóricos retomados en el desarrollo investigativo.

La memoria es uno de los tópicos centrales en los ejercicios investigativos presentados, categoría expuesta en varios trabajos (Aponte, 2012; Arias, 2016; Barrero, 2013; Bedoya, 2011; Caballero, 2014; Eraso, 2010; González, 2014; Mojica, 2015; Mateus, 2014; Ortega y Herrera, 2011; Torres, 2016;), que resaltan el valor de esta categoría en tanto pone en disputa los relatos presentados por la denominada historia oficial, su relación con el presente y las subjetividades de los sujetos a quienes son presentadas estos relatos, además de quienes recuerdan y narran determinados hechos.

Así pues, Arias (2016), Torres (2016) y Ortega y Herrera (2011) resaltan los aportes realizados por Huyssen (2011) en cuanto a las tensiones propuestas sobre la relación memoria-historia, con un origen fundamentado en el holocausto de mediados de siglo XX, donde la memoria se concibe como una cultura, y a su vez resalta acontecimientos políticos traumáticos. Huyssen entiende la memoria como un producto de las relaciones sociales propio de una iniciativa de las víctimas de hechos de violencia que apuntan a la construcción de historiografías alternativas. Este último elemento es resaltado por Barrero (2013) y Aponte (2012) desde los aportes Lorenz (2008), en tanto menciona las disputas y debates en las narrativas sobre el futuro presentes en la sociedad.

También, Ortega y Herrera (2011) resaltan los aportes de Jelin (2003) particularmente la emergencia de los discursos de la memoria dados desde las dictaduras militares ocurridas en América Latina, que permiten la emergencia de las categorías como verdad y justicia. Por su parte, Arias (2016) rescata de Jelin (2005) el carácter no neutral de la memoria, propio de luchas incentivadas por las diferentes visiones de futuro presentes en la sociedad. Y Mateus (2014) rescata de esta autora la memoria como una construcción social relacionada con los entretejidos entre las memorias y las tradiciones individuales, permitiendo ver el sentido otorgado al presente.

La categoría *políticas de la memoria*, en entendida por González (2014), Bedoya (2011) y Eraso (2010), como un proceso de significación y resignificación de los hechos del pasado como respuesta a necesidades, políticas y sociales, desde los aportes dados por Ferro (1990). Así mismo estos autores resaltan el aporte de Aguilar (2008) quien enfatiza la pugna entre memoria oficial o dominante (impulsada por iniciativas de carácter público para consolidar una determinada interpretación de un acontecimiento) y las memorias alternativas (que dan cuenta de la sociedad y del pasado que esta recuerda).

Por otra parte, el desarrollo de la historia reciente es también entendida como una categoría y como una corriente historiográfica (Barrero, 2013; Bedoya, 2011), así como una necesidad social; por lo cual las investigaciones rastreadas denominan la historia reciente o historia del tiempo presente como aquella encargada de la comprensión de los hechos traumáticos que han configurado los cimientos de la sociedad. Arias (2015), Mateus (2014) y Torres (2016) rescatan esta corriente con los aportes de Fazio (2012), el autor la caracteriza como la perspectiva de análisis de lo inmediato, mirada central en la construcción de la subjetividad, la cual está en consonancia con los estudios de la memoria.

Arias (2015) también subraya el aporte de Franco y Levin (2007). Las autoras apuntan a una reflexión del desarrollo de la historia sobre la base de los problemas contemporáneos, en los que se juega su legitimidad. De igual forma, Ávila y Téllez (2010) y Rodríguez (2010) referencian a las autoras y al concepto de historia reciente para describir acontecimientos traumáticos, recordados, silenciados u olvidados en las sociedades, por lo cual se refieren a un pasado abierto e inconcluso, construido por recuerdos y vivencias personales, cuya escritura está sujeta a dimisiones éticas y morales.

El trabajo de Caballero (2014) define la historia reciente como una herramienta contra el olvido, a partir de los aportes de Kriger (2011), quien además señala el valor de la historia reciente y de su enseñanza en los procesos de formación política y de la identidad colectiva. En esta misma línea va la contribución de Arias (2015) quien resalta la intromisión del pasado cercano en la escuela, la cual evidencia con el carácter no neutral de la enseñanza de la historia, y la relación de esta con la educación política, ética y moral de los estudiantes, retomando así mismo los aportes de Carretero (2005) sobre esta cuestión.

Otras dos categorías relevantes en las investigaciones observadas son *escuela* y *enseñanza de la historia* puestas en diálogo en estas investigaciones, a partir de las concepciones que resaltan la escuela como un lugar propicio para la inserción de niñas y niños a la sociedad (Mojica, 2015; Torres, 2016; Lagos y Vega, 2012); así pues, la enseñanza de la historia se

convierte en lugar de tensión, su abordaje se liga a procesos de construcción de un relato nacional y la consolidación de disposiciones morales al momento de interpretar los hechos polémicos de estas sociedades.

Para destacar estas discusiones y presentar un enfoque de la enseñanza de la historia algunos estudios presentados, como es el caso de Arias (2016), Lagos y Vega (2012), Villamil (2013), Moreno (2014) y Mojica, Capacho (2015), retoman apuestas pedagógicas que incluyen la relación entre currículo abierto y currículo oculto, la disposición de herramientas como la narrativa, el cine, la imagen, entre otras artes, e incluso la cartografía; como aportes estratégicos para dar cuenta de las diferentes versiones de la historia y las posibles disputas generadas alrededor de estas versiones.

Finalmente, Beltrán (2014) y Mateus (2014) resaltan el aporte de Carretero (1995) en cuanto a la enseñanza de la historia reciente y su relación con la formación del sujeto político, dando espacio al reconocimiento del otro y de otras narrativas, en tanto la escuela es vista como una entidad formadora de la identidad nacional, razón por la que privilegia unos contenidos sobre otros. Por su parte, Hernández y Saldarriaga (2016) refieren los planteamientos de Carretero y centran su atención en la construcción de un pensamiento histórico que permita a los estudiantes el desarrollo de formas de investigación crítica.

1.4 Conclusiones y recomendaciones de los documentos.

Aquí se presentan algunas de las conclusiones y reflexiones a partir del balance hecho sobre las experiencias de investigación y de intervención. Así pues, autores como López y Rodríguez (2012), destacan la introducción sobre las dinámicas y formas de operatividad paramilitar ya que permiten la incorporación de temáticas acorde a la historia reciente y a los hechos del conflicto armado, las cuales amplían el panorama formativo de los estudiantes como posibilidad de reflexión sobre los discursos en torno a las diferentes situaciones de la realidad nacional. Melo y Valderrama (2013) rescatan la importancia de los contenidos alusivos a problemáticas sociales desarrolladas en el conflicto y su tratamiento en el aula, en tanto carecen de reconocimiento en los currículos establecidos en los procesos de educación media.

Por su parte Devia, Moreno, Moreno y Pineda (2012) señalan que los estudios de las problemáticas sobre hechos recientes son enriquecedores para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, con el fin de transformar el orden social y desnaturalizar el desarrollo de los fenómenos de violencia. Agregado a ello, los autores consideran importante el

reconocimiento de la realidad cruda, injusta y violenta para la creación de contenido a partir de esta.

Desde otra perspectiva, Esparza (2015) con miras a la educación para la paz, indica la importancia de desarrollar propuestas alrededor de la resolución de los conflictos de manera no violenta, y la necesidad de implementar de la Cátedra de la Paz, como espacio para exponer a los escolares las diferentes manifestaciones, reivindicaciones políticas, culturales, étnicas. Esta idea es reforzada por el aporte de Beltrán (2014), quien la relaciona con el impacto de los medios de comunicación en la construcción de la historia reciente, por tanto, muestra la necesidad de construir contenidos desde las diferentes fuentes que presenten un espectro amplio sobre las problemáticas y los hechos recientes.

Dentro de los análisis y recomendaciones expuestos en las investigaciones y proyectos de intervención rastreados, también se menciona la reacción de los estudiantes frente a la práctica de los docentes en formación. Uno de los casos es el de los estudiantes de una IED de Bogotá, allí se identificó una postura de legitimación de la forma de actuación de las Comunidades de Paz de Urabá (Rodríguez, 2010) y su forma de trabajo solidario, y comunitario como manifestación de defensa frente al conflicto social. La autora considera importante dichas posturas, pues la educación política escolar puede significar un aporte a la reelaboración de memoria social en torno a la divulgación de la información de manera contextualizada.

Así mismo, autores como Arias (2016), Mojica y Castro (2015), Villamil, (2013), Aponte, (2012) y Moreno (2014) enfatizan en la importancia de las artes como el cine y la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, en tanto identifican los recursos como posibilitadores en la integración de una forma de pensamiento que recoja múltiples perspectivas (estéticas, ideológicas, políticas, cronológicas, espaciales y axiológicas). Agregado a ello, los recursos didácticos identificados como potenciadores de las capacidades de observación e interpretación, así del análisis sistemático de los fenómenos sociales. Desde esta mirada resaltan el papel del docente en el proceso de formación, el cual se enriquece con los ejercicios de innovación propuestos, donde las instituciones son un elemento clave para su desarrollo.

Con respecto a la relación entre la enseñanza de la historia y la educación ética y moral se identifica la importancia de la comprensión del pasado, pues permite evidenciar relaciones de alteridad y propiciar la hospitalidad. De esta manera se propone que la práctica pedagógica permita comprender y reflexionar sobre el otro, en ese sentido tendría implicaciones ético-políticas en la formación de los sujetos (Ortega y Herrera, 2011); por otra parte, Arias (2015)

señala que la construcción moral se ha dado en gran medida en la educación básica, con un proceso ligado a objetivos propios de valores ciudadanos virtuosos, católicos y patriotas, por esto, se resalta la necesidad de dejar de enseñar una versión de vencidos y vencedores, y optar por unos relatos que interpelen el presente y sus valores, además de desligar la responsabilidad de la formación ética y moral solo al área de ciencias sociales, siendo necesaria la contribución de las demás áreas para este propósito.

Finalmente se resalta la importancia de los libros de texto en los procesos de enseñanza de la historia, en donde se muestra la mediación de las políticas públicas, para el reconocimiento de actores y problemas, con un tratamiento parcial de la temática, en su mayoría, los libros de texto no profundizan en las problemáticas y desconocen a las víctimas, así pues, su tratamiento no pasa de ser una cifra, limitándose a una sola versión de los hechos (González. 2014).

Por su parte, Padilla y Bermúdez (2016) resaltan de los textos escolares que tienden a normalizar o invisibilidad la violencia, mientras los materiales alternativos son más explícitos en este aspecto, en aras de fomentar la comprensión crítica de este fenómeno, mientras tanto Arias (2015) señala que la mayoría de manuales escolares dan una dosis descontextualizada, la cual desconoce la complejidad de los procesos, con versiones caricaturescas, cargadas de moralismos y personalismos.

Estas son algunas de las principales conclusiones a las que llegan los autores después de teorización sobre la intervención en escuela, se rescata la importancia de implementación de las iniciativas institucionales, así como el abordaje de temas relacionados con el conflicto armado; así mismo se aboga por la renovación de los métodos y los recursos para su abordaje por parte de los maestros en las instituciones de educación básica y media, lo que debe pasar por una renovación de los libros de texto y sus propuestas.

2. La historia reciente debates, delimitaciones y posibilidades para su enseñanza en Colombia.

"El hombre imagina la historia como pasado,
pero la vive necesariamente como presente."
(Aróstegui, 2004, p. 63)

La historia del tiempo presente o historia reciente es una categoría y/o corriente historiográfica de reciente estudio de la cual se presentan debates para determinar la precisión y delimitación de su objeto de estudio, ya que "posee este núcleo de indeterminación como rasgo propio y constitutivo" (Franco y Levín, 2007, P. 3). Además, da cuenta de la necesidad para el presente sobre importancia de ser abordada en el aula de clase. Por lo cual este capítulo informa de algunos de los debates alrededor de la historia reciente, su enseñanza, las dificultades que presenta su reflexión, a fin de realizar una precisión conceptual sobre las categorías planteadas, como base para el abordaje de los hechos recientes en el aula de clase.

Así pues, se presenta en primer momento una conceptualización sobre la historia reciente o del tiempo presente, los diferentes debates dados sobre la precisión de su nominación, la periodización, el objeto de estudio y elementos metodológicos que corresponden para el abordaje de esta categoría. A continuación, se abordan políticas y lineamientos para la enseñanza de la historia en Colombia, además se precisan elementos conceptuales y metodológicos, más específicamente propuestas alrededor de la enseñanza de la historia reciente.

2.1 La historia del tiempo presente o historia reciente elementos para su definición.

Los debates sobre el concepto de la historia del tiempo presente o historia reciente están enfocados desde las perspectivas epistemológicas y metodológicas de la rama historiográfica. Por ejemplo, Fazio (2007) señala sobre la historia del tiempo presente que "cualquier intento de explicar la naturaleza del tiempo presente trasciende los marcos de este campo disciplinario, puesto que sugiere reflexionar sobre el conjunto de las grandes transformaciones que han sacudido al mundo actual a lo largo de las últimas décadas" (p. 185), como parte de la reflexión desde la cual se cuestiona el porqué del auge del presente y su estudio en estos momentos. Así mismo, Franco y Levín (2007) comparten el cuestionamiento sobre el presente como objeto de estudio, pues resaltan que es propio de una multiplicidad de procesos y variables propiciados por acontecimientos (masacres, genocidios y guerras) que permiten considerar el estudio del presente en la historia.

Acontecimientos como la Primera Guerra Mundial, la Gran Depresión y la Segunda Guerra Mundial son determinantes para la consolidación del presente como campo de estudio. Franco y Levín (2007), Carretero (2008) y Kriger (2011) concuerdan con su importancia y aporte para la consolidación de la historia reciente. En consecuencia, "la creación de una variedad de institutos y programas[1] de investigación específicos en distintos países de Europa y en Estados Unidos" (Franco y Levín, 2007, p. 4), los cuales aportan en tanto son observatorios de los procesos y conflictos en curso, lo que a su vez permite ampliar la literatura y el análisis de las naciones a la luz de acontecimientos relevantes desde los años 70.

En consecuencia, son los procesos epistémicos e historiográficos los que dan paso al auge del presente, ejemplo de ello son las transformaciones de la década de 1970 y 1980 las cuales cuestionan y ponen a debate los grandes relatos, lo verdadero, el mundo real y el pasado. Franco y Levín (2007) lo denominan *giro subjetivo*, del cual señalan que "está profundamente ligado a la valorización del testimonio y de los testigos como fuentes esenciales para la historia reciente" (2007, p. 5). Campos como la microhistoria y la historia política son determinantes para la consolidación de estos elementos, ya que la primera responde al estudio de la historia de los sujetos y su nivel "indica la necesidad de un análisis en pequeña escala y una observación minuciosa" (Franco y Levín, 2007, p. 6), y la segunda da cabida al estudio del acontecimiento.

En el siglo XX la discusión sobre la producción de conocimiento objetivo, según Fazio (2007), abre paso a cuestionamientos sobre el enfoque y las pretensiones del historiador, elemento que permite dar cuenta de la estrecha relación entre pasado y presente, pues la historia, más que ser la disciplina encargada de dar cuenta del pasado, se enfoca en el "estudio de lo 'social' y de las sociedades humanas en el tiempo y en sus variadas duraciones" (Fazio, 2007, p. 190). Entonces, la duración se convierte en un elemento relevante en el análisis, pues permite comprender el cambio estructural en el tiempo histórico, cuestión importante para la investigación histórica. Aportes como el de los *tres tiempos históricos* (larga, mediana y corta duración) a partir de su interrelación permiten tres niveles de análisis de los acontecimientos, pues el "acontecimiento nos refracta una coyuntura y un proceso y, al mismo tiempo, puede dar origen a una nueva coyuntura o acelerar, desviar o desacelerar un proceso" (Fazio, 1998, p. 54).

[1] Como es el caso del Instituto de Historia del Tiempo Presente, creando en la década de 1970 en Francia, el cual también es resaltado por Fazio (2007) como uno de los antecedentes más importantes en la investigación de la historia del tiempo presente.

Hasta aquí algunas de las coordenadas de los procesos sociales, políticos, económicos e intelectuales que abren camino a la historia del presente o reciente como corriente de investigación histórica. Sin embargo, dada su reciente reflexión, se ponen de manifiesto una serie de debates, los cuales no establecen consensos generales. Por ejemplo, las discusiones en torno a su nominación y las implicaciones de la historia reciente, la periodización, la relación entre sujeto y objeto de estudio y, el abordaje de las fuentes, su delimitación y tratamiento.

Historia contemporánea, historia del presente, historia del tiempo presente, historia reciente, historia actual y/o historia inmediata, son los conceptos usados para referirse a las diferencias producto de las coyunturas sobre el campo. Franco y Levín (2007) y Fazio (2012) señalan que la denominación no es una cuestión trivial, pues da cuenta de las dificultades que se presentan en la configuración del campo de estudio. A continuación, se presentan algunos de estos debates a fin de establecer definiciones.

Fazio (2012) elabora una breve síntesis de las definiciones de historia reciente, con ello pretende clarificar una correcta nominación de esta corriente historiográfica. Por ello, con respecto a la historia contemporánea el autor indica: "no es una historia coetánea, no es simultánea, sincrónica y compartida con el observador" (Fazio, 2012, p. 32). Con respecto a la historia reciente señala que esta se "preocupa por fenómenos concluidos hace poco y deja en suspenso a la actualidad más inmediata" (p. 39). Así, el autor apropia el concepto de historia del tiempo presente, pues cumple de manera más completa con lo que puede ser una historia coetánea.

Asimismo, Franco y Levín (2007) analizan el problema de la nominación desde preguntas que orientan la discusión: "¿Qué período de tiempo abarca? ¿Cómo se define ese período? ¿Qué tipo de vinculación diferencial tiene este pasado con nuestro presente, en relación con otros pasados 'más lejanos'?" (Franco y Levín. 2007, p. 2). Sin embargo, aunque las preguntas no apuntan concretamente a resolver el problema de la denominación, sus respuestas se relacionan con el "régimen de historicidad" del periodo a investigar, es decir, la especificidad del objeto y los métodos de estudio. Así, se crea una estrecha relación entre el historiador y los hechos investigados, vínculo reconocido por Fazio (2007) al afirmar que esta estrechez es afectada por la demanda social y, por tanto, es considerada una ambigüedad propia de la corriente historiográfica. Entonces, el autor indica que "la historia del tiempo presente (…) es el producto de una necesidad social y de la necesaria evolución de la disciplina para adaptarse a las circunstancias de nuestro entorno" (Fazio, 1998, p. 51). De igual manera, Aróstegui (2004)

entiende la historia del presente como "síntoma de (...) la conformación sociocultural de nuestra época" (Aróstegui. 2004, p. 20).

Por otra parte, con relación a las propuestas que buscan definir el campo, Franco y Levín (2007) y Kriger (2011), proponen usar el término de historia reciente, por el cual se entiende como aquella que surge "para referirse a aquellos hechos que por su carga singular de violencia y dolor presentan especial dificultad para ser asimilados, no sólo por los individuos sino por las sociedades, en términos integrales, en las que transcurrieron" (Kriger, 2011, p. 31). Sin embargo, autores como Fazio (2012) prefieren la denominación de *historia del tiempo presente*. Aunque sus definiciones parecen cercanas, la discrepancia está en su enfoque, es decir, la primera resalta hechos de violencia patentes en las sociedades, el segundo hace énfasis en procesos vigentes, independientes de hechos traumáticos o de violencia.

Así, Fazio (2012) define la historia del tiempo presente como el campo que "procura comprender la duración y extensión temporal y espacial de los fenómenos actuales" (p. 145) además, "está inmersa en una historia inacabada" (p. 126). La idea de lo inacabado es compartida por el autor español Julio Aróstegui (2004), sin embargo, prefiere el concepto de *historia presente.* El autor expresa que esta historia es la "historia de *lo fluyente,* lo inacabado o lo que carece de perspectiva temporal, es decir, de una historia de los procesos sociales que están aún en desarrollo, y, también, de la *coetaneidad* del propio historiador" (Aróstegui, 2004, p. 29). Por ello, nuevamente en la relación del historiador y los hechos se crean vínculos entre la experiencia del historiador como sujeto inmerso en el contexto social. Esta propuesta apunta a la historización de experiencia en tanto "análisis de procesos en curso o de aquellos que tienen alguna forma de vigencia inteligible en la vida actual" (p. 44).

Como se mencionó anteriormente las definiciones son acompañadas por las problemáticas en el método y el abordaje de la investigación histórica. Los autores enfatizan en la relación entre los hechos observados y el observador, proceso en el que interviene la experiencia y los elementos propios del contexto, lo que a su vez se relaciona con un elemento central: la temporalidad. Según Fazio (2012) la temporalidad

> no alude a un lapso determinado, rígido y convencional de tiempo […] se extiende por todo el intervalo que cubre un periodo desde el momento en que cobran forma aquellos problemas que son propios, inherentes y particulares de una determinada contemporaneidad con ella misma (p. 79).

En consecuencia, la periodización no solo es subjetiva, sino temporal, en tanto los procesos que son relevantes para el presente son cambiantes. Para entender mejor dicha apreciación, Fazio (2012) explica dos consideraciones, la primera refiere al tiempo, el cual en su relación con la periodización "significa que todos (los registros temporales) se encuentran en permanente construcción y reconstrucción y que, al igual que ocurre con el presente, también el futuro y el pasado se encuentran abiertos en sus extremos" (p. 67), segundo, una "periodización dice mucho sobre el significado que se le asigna a la historia, en su doble acepción como proceso y como conocimiento" (p. 27).

Aróstegui (2002), por su parte, argumenta que "el nacimiento del tiempo presente puede ser, y debe ser, rastreado en el pasado, pero debe poder situarse en un punto de ruptura reconocible" (p. 51), es decir, el proceso de periodización implica la entrada en una situación histórica nueva. Fazio (2012) retoma las rupturas del proceso histórico que dan espacio a la duración (proceso) determinante en la sociedad[2]. En opinión de Franco y Levín (2007) el establecimiento del periodo implica una coordenada con una existencia relativamente corta, en tanto el pasado cercano deja de serlo. Por lo cual la periodización del tiempo presente permite comprender la carga subjetiva contenida en esta historia, desde el observador y la sociedad que la demanda, así como el proceso estudiado y las causas que lo produjeron.

Cabe resaltar la dificultad para determinar esta periodización, para Franco y Levín (2007), "no existen acuerdos entre los historiadores a la hora de establecer una cronología propia para la historia reciente" (p. 2), elemento importante en tanto no todos los sujetos son afectados de la misma manera por los hechos del pasado. Así, esta característica muestra la flexibilidad al establecer el marco temporal para analizar y comprender los hechos del pasado-presente que se estudian, y de las sociedades que establece esa cronología.

Otro de los elementos centrales en la configuración de la historia reciente son las fuentes, de las cuales se destaca que "existe una sobreabundancia de documentación, situación que plantea un delicado problema a la hora de elegir y de seleccionar la información adecuada, para alumbrar tal o cual problema" (Fazio, 2012, p. 124). Aróstegui (2002) afirma que el acceso a la información está influenciado por "la revolución tecnológica de finales del siglo XX, en lo que atañe sobre todo a la entrada en la era digital, en la sociedad informacional, afectará decisivamente al mismo concepto y materialidad de las fuentes de la historia" (p. 58). Por ello,

[2] Fazio (2007) destaca que "no se debe tampoco olvidar que en la historia no sólo opera el cambio, la novedad, la transformación; se reconoce cada vez más que las permanencias también son dinámicas estructurantes y, por tanto, no pueden existir radicales discontinuidades entre cambio y permanencia" (p. 196).

las fuentes no sólo son abundantes sino también variadas, pues influyen al respecto los actores vivos que aportan su testimonio de los hechos vividos y los medios de comunicación que agrupan cantidad considerable de información sobre los problemas coetáneos que indaga el historiador.

Aróstegui (2002) añade que "los mass media son un caudal constante de informaciones caóticas" (p. 62). El historiador debe captar la realidad dinámica de las fuentes que se presentan como estáticas, para elegir y analizar aquellas que respondan a las problemáticas que se abordan. Por su parte, Fazio (2007) sugiere que la capacidad de examinar la información es un elemento natural del investigador, y no una actividad especial subyacente al trabajo del historiador, pues este "convierte a la historia en un saber adaptable que se ajusta a las nuevas prácticas presentes y pasadas, y los resultados de sus productos también comportan un registro de versatilidad" (p. 192).

Paralelamente, la fuente oral proveniente de los actores vivos promueve reflexiones sobre sus posibilidades y limitaciones. Al respecto existen dos escenarios de análisis: la relación que se da entre el historiador y el actor vivo y, las aristas sobre el testimonio y la memoria. La validez de estos testimonios y la necesidad de contrastar estas con otro tipo de fuentes, además "tienen también la peculiaridad de que son un recurso compartido con otras investigaciones de la realidad social" (Aróstegui, 2002, p. 74).

Ahora bien, a propósito de la correlación entre historiador y actor (fuente oral), Franco y Levín (2007) la problematizan al afirmar que está presente la "sobre legitimación de la posición de enunciación del testigo, quien emerge como el portador de "la" *verdad* sobre el pasado por el hecho de haber "visto" o "vivido" tal o cual evento o experiencia" (p. 10), lo que autores como Aróstegui denominan la era del testigo, pues es la fuente por excelencia en este tipo de historia.

Por lo anterior, se hace necesario confrontar el testimonio con otras fuentes como informes oficiales y artículos de prensa, por ejemplo. Finalmente, el testimonio es matizado por el historiador desde su interpretación, pues "es la subjetividad de cada historiador lo que entra en juego en esa relación, en la medida en que cada historiador está investido de un modo particular por los acontecimientos de ese pasado" (Franco y Levín, 2007, p. 11). Al respecto Traverso (2007) señala que "para el historiador que trabaja sobre fuentes orales, es muy difícil encontrar el justo equilibrio entre empatía y distancia, reconocimiento de singularidades y la puesta en perspectiva general" (p. 76).

La necesidad de matizar el testimonio del actor se debe en gran medida a las posibles deformaciones que puede tener el relato a causa de la ambigüedad, pues

> la memoria puede ser muy útil para reconstruir ciertos datos del pasado a los cuales es imposible acceder a partir de otro tipo de fuentes, aunque, ciertamente, los historiadores deben recurrir a una serie de resguardos metodológicos ya que los individuos no son repositorios pasivos de datos históricos coherentes y asequibles, sino que, en su proceso de recordar, las subjetividades, deformaciones, olvidos y ambigüedades se cuelan a veces incluso de modo solapada (Franco y Levín, 2007, p. 9).

Estas autoras rescatan la importancia de la memoria para la reconstrucción de la historia, por lo cual es importante "guardar el respeto por esa singularidad intransferible de la experiencia vivida, pero no puede, sin embargo, entregarse a ella completamente" (Franco y Levín, 2007, p. 9), además, tomando en consideración que "la memoria singulariza la historia, en la medida en que ella es selectiva" (Traverso, 2007, p. 75).

En conclusión, las discusiones desde el campo historiográfico sobre la historia reciente son importantes a la luz del análisis y la toma de posición frente a los postulados, a fin de establecer los aportes valiosos para la propuesta de intervención. A pesar de las diferencias en la nominación y definición, los autores convergen sobre los aportes metodológicos y el acceso a las fuentes, por tanto el concepto que permite analizar la coyuntura de contexto social y a su vez pensar la enseñanza de la historia es el de *historia reciente,* entendida como el estudio de procesos que aparentemente llegaron a su fin, pero que son retomados en el presente por su vigencia en la memoria social, como los son la violencia política, el accionar de grupos armados y los procesos de justicia transicional.

2.2 Enseñanza de la historia y de la historia reciente, un marco de referencia.

Sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela, Kriger (2011) y Carretero (2008) resaltan que su enseñanza contribuye a la construcción de una memoria colectiva y a la formación política de los sujetos. Por lo cual la escuela es un escenario central para el abordaje de la historia reciente, como parte de "una política activa en la que no rechace el tratamiento de los problemas del pasado reciente" (Carretero 2008, p. 205), constituyéndose en una tarea no solo de la institucionalidad y de los docentes, sino también de la sociedad.

Carretero (2008) no solo destaca la importancia de abordar la historia reciente en el aula, sino también la necesidad de no caer en explicaciones moralistas del pasado, en las que se

desconozcan las evidencias del mismo, procurando por la búsqueda de elementos neutros entre las posiciones encontradas. Al respecto Dussel (2002) señala la importancia y cuidado con este proceso de abordaje, dado que se puede pasar a configurar una nueva historia oficial; en respuesta a diferentes intereses políticos. Reconoce la importancia para la sociedad de retomar el pasado trágico y ponerlo en contexto, lo que lleva al cuestionamiento sobre "la relación del pasado reciente con las nuevas generaciones" (Dussel 2002, p. 269).

Por ello este apartado procura comprender algunos de los elementos que constituyen la enseñanza de la historia reciente. Para lo cual se da cuenta de algunos de los marcos normativos y propuestas sobre la enseñanza de la historia reciente en la escuela colombiana, específicamente los lineamientos curriculares en ciencias sociales, en un primer momento. Se resalta la relevancia que tienen los marcos institucionales al momento del desarrollo de un proceso formativo, que, para este caso, involucra la enseñanza de la historia reciente; en consecuencia, se recurre a algunos de los elementos propuestos por los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional en 2002 (MEN, 2002), propuesta vigente en el sistema escolar. Esta política educativa es relevante en la medida que cambian la estructura de la enseñanza de las ciencias sociales, se propone una integración del área como apuesta por superar desde esta propuesta la educación memorística, informativa y reproductiva (MEN, 2002); demás aboga por la construcción de un área que permita el diálogo entre disciplinas, apuntando a la constitución de "pautas claras para que los docentes del país encuentren y den mayor sentido a su quehacer pedagógico (MEN. 2002. p. 3).

Por ello propone una estructura enfocada en el impulso de una masa crítica, que aporte al desarrollo de la sociedad, y comprenda las problemáticas subyacentes en esta (MEN. 2002), destaca un enfoque pedagógico y didáctico que no comprenda sólo la formación desde temáticas, sino que también involucre el desarrollo de elementos alrededor de la formación para la vida, el trabajo, la convivencia, entre otros elementos, y así mismo estimule el desarrollo a partir de la cotidianidad de los estudiantes (MEN, 2002), así como de sus intereses y conocimientos.

Así, se proponen unos lineamientos abiertos, flexibles, integrados y en espiral, con un enfoque problémico, el cual contiene los siguientes elementos: a) *ejes generadores*, que potencien el desarrollo de elementos que van de lo general a lo particular, con un abordaje multicausal, que permita el análisis desde diferentes perspectivas (disciplinas), facilitando el manejo de los conceptos propios de estas, apuntando a la generación de conocimiento, análisis

de la realidad y la posibilidad de transformar esta (MEN, 2002); b) *preguntas generadoras*, que buscan atraer la atención de los estudiantes, de tal forma que en el transcurso del trabajo escolar se dé espacio al desarrollo de nuevas preguntas, la integración de otras perspectivas y el desarrollo cognitivo, basado en la solución a problemas concretos; c) *ámbitos conceptuales*, los cuales deben clarificar las disciplinas que se abordaron así como los conceptos propios que estas va a traer en el desarrollo problémico de la propuesta, ampliando la mirada sobre la configuración de las temáticas con el desarrollo de un "Nivel Cognitivo, Vivencias o Experiencias, Manejo de Conceptos, Perspectiva Temporal y Tiempo Histórico, que permanecen durante todo el procesos educativo" (MEN, 2002. p. 40); y d) *competencias*, las cuales procuran el fortalecimiento de los principios de calidad en la educación, al adelanto de perspectivas argumentativas, propositivas, desarrolladas en un contexto determinado.

Por lo anterior se señala que este es "un enfoque curricular flexible, abierto, integrado y en espiral del área de ciencias sociales, [lo que permite que] la escuela pueda abandonar la visión fragmentada del conocimiento que hasta ahora ha proporcionado" (MEN. 2002, p. 47), a partir de esto, se busca el manejo de elementos que permitan el conocimiento se construya a partir del análisis sincrónico, o diacrónico que integre diferentes disciplinas en su análisis y de espacio a la comprensión de las problemáticas de la sociedad colombiana y global, así como el desarrollo de la posibilidad de realizar anclajes cognitivos, que posibiliten el abordaje continuo de temáticas, conceptos y relaciones causales, en tanto se da un desarrollo cognitivo por parte de los estudiantes. A partir de una mirada totalizadora del conocimiento, y abandonando la construcción fragmentada de este.

Asimismo, para complementar la mirada institucional se presenta algunas propuestas sobre la enseñanza de la historia propias de experiencias alternas, para este caso particular se retoman los postulados del autor español Mario Carretero, los cuales procuran dar cuenta de elementos, que se aproximan a responder preguntas puntuales tales como: ¿Qué enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿cómo enseñar? claves para el presente documento, en tanto configuran una mirada no solo de la enseñanza de la historia sino de su pertinencia para el contexto que hoy se presenta.

Es importante señalar que la historia y su enseñanza son tomados desde los postulados de Carretero (1996) como una cuestión trascendental, en la medida que esta está sujeta a una construcción identitaria del sujeto en una sociedad determinada y mediada por unos valores políticos e ideológicos, incluso en oposición de otros grupos sociales. Por lo cual la responsabilidad que es otorgada y asumida por los docentes en este aspecto es central en el

proceso de enseñanza de la historia (Carretero, 1996), al asumir una relación entre el pasado y el presente.

Por su parte para Colombia, Betancourt (1994) relaciona la enseñanza de la historia con el desarrollo de la conciencia cívica y democrática de todo ciudadano, mientras que los lineamientos señalan que en Colombia se ha educado desde una perspectiva que gira en torno a la identidad nacional, el formar valores patrios, enseñanza de la historia patria, adquirir conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (MEN, 2002).

Así pues, la pregunta de Carretero (1996) por el ¿qué enseñar? lleva a la selección por parte del docente de temas, con los cuales se guíe a los estudiantes a una reflexión sobre los acontecimientos que han configurado el presente y la sociedad en la que se encuentra inmerso, sus valores y características más relevantes, además de la relación directa que hay con la conformación teórica de las ciencias sociales y la historia. Esto anclado a la construcción de conceptos sociales e históricos, lo que "implica conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia" (Carretero, 1996. p. 38), lo que conlleva una construcción causal de la realidad que dé espacio a la comprensión y validez de los conceptos en su contexto.

El autor hace hincapié en la importancia de saber a quiénes se va a enseñar, pues toma en consideración elementos esenciales como el nivel de desarrollo cognitivo que tengan los estudiantes, así como el análisis de su contexto (Carretero, 1996). Con respecto a lo anterior Carreto (1996) presenta un cuestionamiento final y es ¿Cuándo enseñar la historia? Para ello el autor resalta la necesidad de hacer una aproximación a edades tempranas y realizar un desarrollo paulatino conforme el estudiante adquiere ciertas habilidades, lo que permite el desarrollo personal del estudiante se dé alrededor de unos referentes establecidos en cuanto a las concepciones que ha generado en su entorno. Frente a esto considera tener en cuenta las limitaciones a la hora de realizar determinadas actividades, en tanto los estudiantes no siempre tienen una concepción concreta de lo que es el pasado, ni del establecimiento de ciertos marcos temporales, por lo cual plantea una estructura que acuda a la mirada presentista de los estudiantes.

Carretero (1996) también pone en consideración elementos tales como la construcción de unos conceptos sociales y unos conceptos históricos que se despliegan paulatinamente, en el cual se hace necesario comprender cuáles son los conceptos previos que tiene el estudiante. Esto debido a que estas nociones y conceptos precisos son construcciones personales, por tanto, poseen un significado personal, influyen en la resistencia que tiene el estudiante de cambiar

estas (Carretero, 1996); concepciones que están así mismo influenciadas por las construcciones culturales del entorno en el cual se encuentra inmerso; por esto se hace preciso que los conceptos que se desarrollen en aula se puedan anclar a los conceptos previos de cada estudiante.

Por ello, el autor propone un ejercicio en el cual se hace un vínculo con las ciencias sociales para el desarrollo de la historia en la escuela, o más bien de una mirada histórica de ciertos fenómenos sociales, reconociendo que el análisis de estos está ligado a diferentes enfoques políticos e ideológicos, que es preciso que el docente tenga claro y sepa maniobrar alrededor de sus posturas, y que buscan dar cuenta de la realidad. Así pues, las posturas propuestas por los lineamientos (MEN, 2002) y Carretero (1996) aportan una mirada desde la que se aborda la enseñanza de la historia como un ejercicio interdisciplinar, que asume la necesidad de traer todas las ciencias sociales al aula para una mejor comprensión de ciertos fenómenos, asumiendo la necesidad de una lectura del contexto y los intereses propios de los estudiantes.

Con respecto al "cómo enseñar", el profesor Betancourt (1994) en *Enseñanza de la Historia a tres niveles*, propone recursos para el abordaje de la historia en el campo universitario, sin embargo, para los fines de la intervención en aula, son elementos valiosos. En consecuencia, se entiende el proceso de formación integrado por las posturas del docente, los alumnos, y las asignaturas en general. Particularmente, Betancourt (1994) menciona tres niveles de enseñanza ligados al desarrollo historiográfico, es decir, una estrategia que busca el impulso a la indagación por parte de los estudiantes con el fin de un desarrollo teórico (construcción de categorías y metodológico), y un programa fundamentado filosófica y metodológicamente que, finalmente, permita la lectura crítica de los textos.

Estos tres niveles de enseñanza están estructurados a partir del desarrollo de la *historiografía*, en la cual mediante el uso de esta estrategia se busca el impulso a la indagación por parte de los estudiantes, con el fin de obtener un desarrollo teórico y una construcción de categorías (Betancourt, 1994). El desarrollo de un *programa* que se aborda como un todo y el cual se debe dotar de una estructura, una filosofía y un método. En consecuencia, se pretende superar la mirada en la cual el programa no es solo algo que se llena de actividades, por el contrario, sugiere que desde este se sopesen los conocimientos de los estudiantes, permitiendo periodizar y regionalizar, problematizar en pequeños grupos que analicen y den cuenta de las problemáticas, agrupando los resultados. Finalmente, está la *crítica de textos* a fin de hacer un balance de la producción, en este caso alrededor de la violencia, poniendo en práctica los logros alcanzados en los dos niveles anteriores (Betancourt, 1994).

3. Elementos metodológicos para el abordaje de la historia reciente en aula.

El presente capítulo expone los elementos metodológicos del presente trabajo sobre la enseñanza de la historia reciente en aula, los elementos que inspiraron el desarrollo de esta, así como los aspectos de la conformación de una unidad de didáctica. Así, se retoman diferentes aportes sobre los objetivos y perspectivas de enseñanza, el enfoque pedagógico, las herramientas a llevar al aula y la relación entre docentes y estudiantes, como una base para la construcción de una propuesta de enseñanza. Por otra parte, se da cuenta de algunos de los insumos retomados para el proceso de sistematización.

3.1 Propuesta de intervención en el colegio Gerardo Molina Ramírez.

Es importante destacar esta propuesta surge como parte de una lectura del panorama nacional en los últimos años, donde se tiene un proceso en el cual se apunta a la recuperación del tejido social, la reconciliación nacional y la construcción de paz, tanto a nivel institucional como desde los diferentes sectores sociales presentes en el país. Sectores que han desarrollado propuestas, las cuales permiten la construcción de memoria histórica, el reconocimiento de los acontecimientos que han aquejado a la sociedad, tales como desplazamiento forzado, discriminación, masacres, asesinatos selectivos, entre otras flagelaciones producidas por el conflicto colombiano; por lo cual los diálogos desarrollados en La Habana, Cuba, entre el Gobierno Nacional y las FARC abren espacio para la reflexión sobre estos acontecimientos y su relevancia para el devenir del país.

En concordancia con los acontecimientos recientes, la institucionalidad adelanta propuestas en pro del proceso de reconciliación nacional, desde el fomento de una "cultura de paz" y del "desarrollo sostenible", propuestas que se busca materializar con la apertura de la "Cátedra de la Paz" en 2014 y, desde el abordaje de temáticas como "justicia y derechos humanos", "memoria histórica", "diversidad y pluralidad", "participación política" (Decreto 1038, 2015, p. 3), en particular esta iniciativa busca:

> fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Decreto 1038, 2015, p. 2).

El objetivo mencionado, está dirigido principalmente a las instituciones educativas del país, ya que, estas no son ajenas a los acontecimientos recientes, además son receptoras de muchas de las consecuencias del conflicto colombiano. Así pues, la propuesta pedagógica del presente trabajo se sustentó en la identificación, caracterización y diferenciación de los actores

presentes en el conflicto colombiano, de las particularidades de cada uno, las formas como estos han estado presentes en el conflicto, su impacto sobre el mismo, así como las transformaciones particulares en el periodo abordado (1964-2012)[3], teniendo en cuenta las características propuestas en cuanto a antecedentes, trayectoria, zonas de influencia geográfica, mecanismos de financiación y relaciones con los otros actores a lo largo del tiempo.

En consecuencia, y con el fin de desarrollar una mirada reflexiva en el aula sobre los distintos actores y las condiciones en las que se han desarrollado, se buscó fomentar una perspectiva crítica del accionar en el marco del devenir histórico del país y con el presente vivo en los escolares. Así, en el marco institucional, se desarrolló una serie de conceptualizaciones y competencias desde las cuales se auspició una interiorización de la realidad nacional y del contexto próximo de los estudiantes.

Con el panorama general descrito, se consolidó una propuesta curricular para la enseñanza de la historia reciente en aula, alrededor de lo planteado por Betancourt (1994), en tanto formula la construcción de un programa claro para el abordaje de la historia, a fin de tener una estructura y un método; por otra parte, los Lineamientos curriculares de las ciencias sociales destacan la necesidad de la flexibilidad a fin de abordar un fenómeno "desde distintas perspectivas disciplinares identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas" (MEN, 2002. p. 46), y el desarrollo en espiral a fin de aproximarse "progresivamente hacia la estructuración de un pensamiento formal, con un manejo más interiorizado y significativo de los ámbitos conceptuales, […] teniendo en cuenta la evolución sociocognitiva de los estudiantes" (MEN, 2002, p. 47), elementos que confluyen y se complementan con lo propuesto por Carretero (1996) en tanto se propende por el desarrollo paulatino de conceptos sociales y conceptos históricos.

Se dio un programa general que se desarrolló alrededor de "ciclos temáticos", los cuales cuentan con un eje temático, una pregunta problema, un objetivo, con sus respectivos ámbitos conceptuales para el desarrollo de una serie de competencias (cognitiva, procedimental y socializadora), dirigida a grado décimo (Ver Cuadro # 1), en concordancia con lo propuesto por los Lineamientos (MEN, 2002), en el que también se promueve la reflexión y participación de los estudiantes, esto a partir del reconocimiento del contexto histórico y cultural específico

[3] En cuanto a este lapso es importante destacar que, si bien se han planteado diferentes periodizaciones, contenidas en los estudios de la historia reciente del país, sobre todo aquellas que abordan el conflicto, esta obedece en una parte a la relación directa del proyecto con hechos como el diálogo entre el Gobierno Nacional y las FARC, a fin de dar unas coordenadas del pasado estudiado (Franco y Levin, 2007). Destacando este elemento en tanto el abordaje de la historia reciente obedece tanto a un proceso (Fazio, 2012), como a un conocimiento.

en el cual se encuentran, a fin de generar un conocimiento dinámico al interior del aula escolar (MEN, 2002).

Así mismo, la propuesta curricular giró en torno a una pedagogía dada desde el constructivismo. Enfoque retomado desde Carretero (1996), quien plantea dos elementos centrales para la enseñanza y comprensión de las ciencias sociales y la historia; en un primer momento lo que refiere a los conocimientos previos de los alumnos y la forma de establecer un proceso formativo desde estos; y por otra parte las características específicas del conocimiento social e histórico, que condicionan su aprendizaje.

En cuanto a los conocimientos de los estudiantes, destaca que son relevantes en tanto son una construcción dada a partir de sus experiencias, por lo cual poseen un significado personal, propios de un contexto cultural en el cual se desarrollan, lo cual influye en la "resistencia que muestran los estudiantes a la hora de modificar estas concepciones" (Carretero, 1996, p. 33). Por lo cual se hace preciso "anclar" a estas concepciones los nuevos conceptos, en el contexto en que surgen.

En cuanto a las características del conocimiento histórico, el autor destaca la relación entre los conceptos y el tiempo histórico. En tanto la comprensión de los conceptos no es suficiente para comprender la historia, pues estos son cambiantes y dependen del contexto en el que surgen. Por lo cual propone la comprensión del tiempo histórico, asimilando el tiempo físico y el personal, a fin de representarse dentro de un mismo escenario histórico situaciones que, aunque se producen simultáneamente, no corresponden al mismo tiempo histórico (Carretero, 1996).

Para el caso del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, institución a la cual fue dirigida la propuesta, es importante destacar que esta se fundamentó en los objetivos institucionales, los marcos de acción y el perfil de los miembros de la institución desde una pedagogía dialogante. El objetivo institucional es formar personas idóneas en la interacción comunicativa y la convivencia, fundamentales para el ser, el saber y el hacer. Es por lo anterior que se establecieron cuatro dimensiones para establecer el perfil de los miembros de la comunidad educativa, a saber: dimensión estético-valorativa o aprender a ser; cognitiva o aprender a conocer; práctico-corporal o aprender a hacer; y comunicativa o aprender a vivir en conjunto

(Alcaldía de Bogotá, s.f.). Estas dimensiones son rectoras de la formación de los estudiantes y determinantes en la conformación de la comunidad educativa[4] .

En concordancia con lo anterior, se presenta el esquema de organización de la propuesta curricular:

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales	Competencias
¿Cuáles son las características de los actores del conflicto?	10	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores. - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	- Diferencia y reconoce los distintos actores del conflicto -Realiza la representación cartográfica de los actores del conflicto -Plantea reflexiones sobre el accionar de los actores del conflicto
Eje temático: Zonas de influencia y recursos naturales.				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales	Competencias
¿Dónde se tienen influencia los actores del conflicto?	10	Identificar las zonas de influencia de los actores del conflicto. Problematizar la presencia de actores con la presencia y explotación de recursos naturales.	-Cartografía del conflicto. -Zonas de influencia. - Recursos naturales.	-Realiza la representación cartográfica de los actores del conflicto. -Relaciona las zonas de influencia con los recursos naturales propios de esta.
Eje temático: Accionar de los actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales	Competencias
¿Cómo actúan los diferentes actores en el conflicto?	10	Diferenciar el accionar de los diferentes actores del conflicto.	-Ideología de los actores. Cartografía del conflicto. -Zonas de influencia. - Recursos naturales. - Origen de grupos armados. -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales.	- Diferencia y reconoce los distintos actores del conflicto -Realiza la representación cartográfica de los actores del conflicto -Plantea reflexiones sobre el accionar de los actores del conflicto

Cuadro # 1: Propuesta curricular. Fuente: elaboración propia con base en (MEN, 2002).

Con estos elementos generales se realizó una serie de planeaciones correspondientes a la propuesta presentada y las dinámicas dadas en el aula. En las cuales se denota no solo

[4] Ver Cap. 4, para profundizar en las características generales de la institución educativa, el entorno en el cual está localizada y una descripción general del grupo con el cual se realizó la intervención en aula.

fenómenos históricos y sociales particulares, sino también, se acude a experiencias propias de estudiantes, docentes y a fenómenos dados dentro del entorno escolar, a fin de generar una serie de análisis y reflexiones que permitan comprender conceptos, fenómenos y posturas éticas y morales dadas en el marco del problema estudiado.

Así pues, para el desarrollo de las clases del primer y segundo eje temáticos se tomó en consideración los elementos propuestos por Carretero (1996) ya no solo en lo que respecta a una mirada desde los conceptos previos de los estudiantes y la forma como estos se pueden transformar en el aula, sino también desde una construcción presentista de la historia o de los fenómenos estudiados, desde diferentes disciplinas propias de las ciencias sociales, así como desde diferentes fuentes de información.

Para ello se retomó a Betancourt (1994) en cuanto a la lectura crítica de textos, en donde se propone realizar un balance de la producción alrededor de un tema en específico, en este caso la historia reciente en Colombia, que, en el presente proyecto, se retoma alrededor de las fuentes (Crónicas y noticias periodísticas), con el propósito de dar cuenta de las miradas desde diferentes contextos históricos, y a la luz de los conceptos propuestos. Lo anterior anclado a la propuesta de Aróstegui (2002) sobre las fuentes -en este caso, propias de los medios de comunicación- para el conocimiento de la historia reciente[5], en donde es necesaria para su lectura la comprensión de la realidad dinámica en la que se produjeron.

En consecuencia, las clases se desarrollaron a partir de: 1) un juego de rol que buscó la aprehensión de alguno o varios conceptos, o se partió de la definición particular de los estudiantes; 2) la lectura conjunta de alguna noticia o crónica periodística, a fin de realizar una discusión grupal sobre los elementos que plantea la noticia o artículo, incorporando a este análisis los conceptos previamente abordados; 3) discusión de elementos propios del conflicto, contextualizando uno o varios momentos de la historia nacional, que dieron cuenta del problema general de la discusión, y cómo ha surgido en otros contextos; y 4) se retomó alguna anécdota, propia de los estudiantes, los docentes o en el marco de la institución educativa que ejemplificó algunos elementos de la clase.

El abordaje del tercer eje temático (accionar de los actores del conflicto) se dio a partir de un juego de rol, el cual buscó profundizar los elementos retomados anteriormente, en cuanto a la búsqueda de fuentes, lectura de textos y el diálogo con los estudiantes alrededor de un

[5] Si bien Aróstegui (2002) habla del conocimiento desde la investigación histórica, se hace pertinente el abordaje de estas fuentes primarias en el aula en tanto su lectura y contextualización permiten el tratamiento de los fenómenos históricos y los conceptos propuestos.

producto, en el cual los estudiantes organizados en grupos, y a partir de la indagación y profundización de características de los actores del conflicto construyeron una narrativa alrededor de algún actor del conflicto (de escogencia del grupo), en el que cada estudiante asume un rol dentro del mismo. Tomando esto como punto de partida se profundizó en temáticas alternas, destacando, las opiniones y análisis debían ser dados preferiblemente en el marco del rol que estaban representando.

Las sesiones fueron complementadas con talleres de evaluación, en los que se buscó una retroalimentación, la determinación de fortalezas y debilidades dentro del proceso, así como la puesta en perspectiva de posiciones éticas y morales de cada uno de los estudiantes frente a los fenómenos estudiados y de la realidad que los rodea (Ver anexo # 3).

3.2 La sistematización como reflexión práctica del proceso educativo.

Otro punto por tratar aquí es el que refiere a la sistematización de experiencias, entendida como una reflexión práctica del proceso educativo (Torres, 2008) y para el cual se hace necesaria la contextualización de la institución educativa, el entorno en donde se encuentra ubicada y las particularidades de los integrantes del grupo con el cual se desarrolló la intervención. Así mismo, se realiza una recopilación de información del proceso y que fue un insumo clave para la reflexión.

Así pues, para la caracterización de la institución se retoman los documentos y estudios oficiales, en los cuales se informa de las características socioeconómicas del lugar (las particularidades en cuanto a la población que allí reside y las problemáticas visibles) donde está emplazada la institución, para este caso particular del sector de San Carlos de Tibabuyes, en la Localidad de Suba, Bogotá; en cuanto al conocimiento de la institución educativa se retoman documentos que permiten conocer la historia, enfoques didácticos y pedagógicos y los propósitos de la institución educativa.

Finalmente, en cuanto a la caracterización del grupo se realizó una encuesta (ver Anexo # 1) en el cual se indagó sobre las condiciones socioeconómicas, familiares y escolares, la edad, así como los elementos que permitieron reconocer el uso del tiempo libre, actividades dentro y fuera de la institución escolar que más se disfrutan y las que no, a fin de conocer y describir el

grupo de intervención, complementando esta información a partir de la observación[6] y la interacción con los mismos.

Por otra parte, para dar cuenta del proceso educativo, se retoman los datos obtenidos de la observación (elementos contenidos en los diarios de campo)[7], así como de los diferentes insumos producidos por los estudiantes para el desarrollo propio de la intervención, de fotografías de las sesiones en aula. Recursos todos retomados con la autorización firmada de los acudientes de los estudiantes y sus padres (ver anexo # 2), en procura de realizar una síntesis descriptiva de toda la experiencia educativa.

3.3 Unidad didáctica como herramienta para el ejercicio docente.

Una cuestión que se da en este trabajo es ¿cómo llevar al aula los elementos del mundo social a la escuela de una forma coherente y sistemática? Para dar respuesta se dio cabida a la construcción de una unidad didáctica, entendida como "aquel saber preocupado por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza" (Arias y Torres, 2017, p. 42), siendo este un ejercicio de planeación, en el que se organizan diferentes contenidos escolares, producto de una intención y un objetivo del docente que se media a partir de los intereses y saberes de los estudiantes (Arias, 2005).

Así pues, Arias señala que la acción educativa no debe ser espontánea ni improvisada, requiere de una organización sistemática que medie entre el "perfil real" y el "esperado", permitiendo reconocer "las habilidades con las que entra y con las que sale el estudiante después de una intervención escolar" (Arias, 2005, p. 75). Esto apunta al desarrollo de una propuesta que contenga elementos tales como: título, motivación, pregunta problematizadora, conceptos, operación intelectual, procedimientos, actividades y evaluación. Así mismo mediado por insumos tales como las planeaciones, las reflexiones en la observación y los diarios de campo. Elementos que apuntan a una construcción didáctica que medie y dé espacio a un proceso formativo contextualizado.

En primer lugar, la *pregunta problema* u orientadora apunta a desarrollar un desequilibrio cognitivo, que desencadene el cuestionamiento, la exploración y la comprensión. Esta debe ser

---

[6] La cual se entiende como un proceso de recolección de datos sobre un fenómeno en una comunidad desde el interior de esta, a fin de dar cuenta de este mismo, de carácter artificial en tanto el observador no pertenece a la comunidad y natural cuando este es parte de la misma comunidad (Cerda, 1991).

[7] Entendido como "una narración minuciosa y periódica las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador" (Cerda, 1991, p. 249).

sencilla, en tanto todos puedan dar una respuesta; compleja, es decir que su solución no sea obvia, la cual permita se dé un debate entre las posiciones que suscite (Arias, 2005). Los *conceptos* son representaciones abstractas, relacionadas con determinadas disciplinas, que son pertinentes que el docente tenga claro y permita desarrollar esa claridad con los estudiantes, incorporando paulatinamente variables y relaciones a partir de los diferentes temas que se pueden abordar a partir de los mismos (Arias y Torres, 2017).

Las *operaciones intelectuales* se refieren a procesos que están en constante desarrollo y mejoramiento, que dan como resultado una estructura mental saludable, siendo este un proceso complejo en tanto se tiene que corregir los procesos mal orientados para afirmar los que se van desarrollando. Procedimientos como acciones no instrumentalizadas que buscan cumplir un desarrollo cognitivo, orientados al reconocimiento del espacio, el reconocimiento del tiempo y la aprehensión de la realidad (Arias, 2005).

Otro elemento de la unidad didáctica es la *motivación*, esta se toma como un elemento que vincula lo estudiado con la realidad, mostrando la vigencia, utilidad e interés del tema a trabajar (Arias, 2005), en donde el docente tiene un papel relevante, en tanto esto conlleva un proceso de constante retroalimentación del ánimo en las clases, mediante la construcción retadora, la curiosidad, el ánimo de aprender, el propio interés y la apropiación del docente sobre el tema trabajado (Arias y Torres, 2017).

Las *actividades o procedimientos* se asumen como un medio que es adaptado a la realidad del contexto, facilitan el crecimiento cognitivo donde es importante la gradación y la secuencialidad para el desarrollo de los objetivos propuestos (Arias, 2005, p. 93), además buscan dar claridad sobre los conceptos a tratar, siendo una forma de volver "operativo y secuencial el acto de aprender" (Arias y Torres, 2017, p. 45).

Finalmente, la *evaluación* como un proceso que media entre el conocimiento transmitido y el evaluado, buscando que el estudiante llegue gradualmente a comprender sus procesos de aprendizaje y se comprometan en sus propios planes de cualificación (Arias, 2005; Arias y Torres, 2017). Es pertinente que el docente sea cuidadoso pues el objetivo de este proceso no es descalificar a los estudiantes, sino que promueva su crecimiento personal.

Lo anterior se constituye en elementos centrales que permiten dar cuenta del proceso educativo, así como herramientas para el análisis y comprensión de los diferentes momentos que se dieron en aula, que contribuyen a dar respuesta a la pregunta que inspira este proyecto y a resolver los objetivos correspondientes. Por otra parte, permiten el desarrollo de una

propuesta educativa propia de la reflexión de los elementos descritos y en el marco del contexto que se presentó.

4. La enseñanza de la historia reciente en el Colegio Gerardo Molina Ramírez.

El presente capítulo busca dar cuenta de los procesos que configuran el acto educativo a fin construir una reflexión alrededor de este. Ejercicio que tiene como propósito dar cuenta de dos de los objetivos planteados en el presente proyecto de intervención, a saber: a) Abordar la historia reciente en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez, a la luz de las dinámicas y características de los actores del conflicto. Y b) Sistematizar la experiencia educativa en el grado 1004 del Col. Gerardo Molina Ramírez. Por lo cual es pertinente el análisis descriptivo de la intervención en la institución educativa, que funge como un aporte sobre el quehacer docente, alrededor del tema de las dinámicas y características de los actores del conflicto colombiano y las particularidades dadas en un contexto determinado.

Para este propósito se presenta inicialmente la caracterización de la institución educativa y del grupo de intervención que fue partícipe en el acto educativo, después se da cuenta del proceso de planeación, y finalmente se hace un análisis descriptivo del proceso, en el cual se destacan las sesiones y las propuestas de docentes y estudiantes, retomando los productos de los estudiantes a fin de mostrar las distintas posturas y la forma en que se asume el proceso con los docentes.

4.1 El Colegio Gerardo Molina Ramírez IED y el grupo de intervención.

El proyecto de intervención se desarrolló en el Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, ubicado en el barrio San Carlos de Tibabuyes de la localidad 11, Suba. Sector caracterizado por ser receptor de población vulnerable, inmersa en diferentes procesos sociales y económicos que resultan problemáticos, ya que existe presencia activa de expendedores de narcóticos aledaños a sectores escolares y los índices de violencia (política, intrafamiliar, sexual, entre otras) son considerables, consecuencia de ello, se hace patente en jóvenes y niños del sector quienes presentan casos de desnutrición, baja autoestima y soledad (Hospital de Suba, 2012).

El Colegio Gerardo Molina Ramírez IED tiene como misión la formación de sus estudiantes "como personas íntegras con principios, valores, actitudes, sentimientos, capacidades y conocimientos óptimos para comunicarse asertivamente y direccionar su proyecto de vida en procura de transformar y mejorar sus condiciones personales y las de su entorno" (Alcaldía de Bogotá, s.f, p. 22). Lo anterior desde el enfoque de la *pedagogía dialogante*, el cual considera el desarrollo humano integral, contextualizado y multidimensional, la comunicación asertiva e interactiva, la enseñanza ejemplarizante por parte

del grupo docente y los padres de familia. Además, aboga por un aprendizaje significativo desarrollado desde la noción de una educación heteroestructurante, una continua evaluación que permita el adecuado proceso de formación del estudiante y la mediación de la comunidad educativa (Alcaldía de Bogotá, s.f).

La institución cuenta con 3260 estudiantes, desde formación inicial hasta bachillerato, en dos jornadas (mañana-tarde). La propuesta aquí desarrollada se concentró en el grado décimo, específicamente en el grado 1004 de la jornada mañana, integrado por 40 estudiantes, los cuales se encuentran en edades entre 14 y 18 años. Con el fin de caracterizar la población para los objetivos de la intervención, fue realizado un sondeo, el cual estableció como criterios: género, edad, ciudad de origen, barrio, antigüedad en el colegio, grupo familiar, gustos e inversión de tiempo libre con el fin de conocer el grupo de intervención (ver anexo # 1, modelo de encuesta).

4.1.1 Grupo de intervención: grado 1004 Jornada mañana.

A partir de los parámetros de caracterización señalados, se estableció un grupo para hacer la intervención pedagógica. El grupo seleccionado cuenta con una edad promedio de 15 años, de los cuales el 89,5 % dicen haber nacido en la ciudad de Bogotá, además de llevar tiempo considerable de residencia en la localidad de Suba, a este respecto un 79 % de los estudiantes afirma que viven hace más de 5 años en esta localidad.

Con el fin de aproximarse a las condiciones socioeconómicas y familiares se realizó la pregunta por el estrato al que pertenecen, si el predio en el que viven es de su propiedad o por el contrario es alquilado y la conformación de su núcleo familiar. Se obtuvo la siguiente información: el 84,2% de los estudiantes se encuentran ubicados en el estrato socioeconómico número 2, y el 10,5% al número 3; el tipo de vivienda en la que habitan en su mayoría (76,3%) es en casa, mientras que un 18,4%, lo hace en propiedad horizontal, del total de estas se establece que el 81,6 % son propiedad familiar y 15,8% son alquiladas.

Al indagar sobre las personas con quienes conviven se encuentra que la mitad de los hogares de los estudiantes están conformados por padre o padrastro, madre o madrastra y hermanos. Por otra parte, por lo menos el 22% convive también con otros familiares como primos, abuelos, tíos. El resto de los estudiantes dicen vivir o con el padre o la madre y los hermanos.

Así mismo, se hace un análisis sobre la relación de los estudiantes con el espacio escolar; en relación con el tiempo de antigüedad en la institución, se encuentra que siete estudiantes

tienen once años de antigüedad, siete tienen diez años, seis tienen nueve años, tres tienen quince años, y los quince restantes lleva menos de nueve años en la institución. Sobre este aspecto cabe resaltar que la institución lleva nueve años con el nombre de Gerardo Molina Ramírez, hace diez años hacía parte de una de las sedes del Colegio La Toscana-Suba.

Sobre este punto es importante señalar que el grupo de intervención cuenta con núcleos familiares amplios y estables. Así mismo, tienen una antigüedad considerable en la localidad y en el colegio, dando cuenta de cierta estabilidad con la que cuentan los estudiantes y sus familias. Esto permite reconocer inicialmente que el grupo de trabajo se distancia un poco de los problemas otorgados por la caracterización del sector en cuanto a violencia y consumo de drogas.

A partir de la experiencia escolar de los estudiantes, se indaga sobre aquellos que más disfrutan de estar en el colegio. Un 50% de los estudiantes señalan que disfrutan compartir con sus amigos y compañeros, seguido de un 25,8% que dice disfrutar más el hecho de aprender o estudiar, además de un 10,5 % que indica disfrutar más del tiempo de descanso. Así mismo, se cuestiona sobre aquellas áreas a las cuales prestan mayor y menor atención. En el primer caso, un 23,7% indica que matemáticas es el área a la cual prestan mayor atención, ya que consideran que dicha área demanda mayor atención por los contenidos que se desarrollan aquí, y porque su contenido es “importante para todo”.

Por otra parte, humanidades son consideradas por el 15,8% de estudiantes como área de mayor atención, específicamente la clase de español. Ello por las dos docentes encargadas de la clase, lo cual implica un mayor nivel de exigencia, según sus respuestas; aquí el nivel de exigencia parecer estar mediado por el papel de los docentes. Áreas como ciencias políticas, educación física, filosofía y química-física, son de menor elección, no obstante, el 13,2% de los encuestados considera que ciencias políticas demanda gran atención, aquí identifican como variables el gusto por la clase, la importancia de los contenidos para comprender su realidad social y la relevancia de esta para su formación profesional.

Dentro de las áreas en las que se presta menor atención el 31,6% indica el área de física y química, ante ello se argumenta que hay falencias con el profesor por como maneja su clase, además, se cuestiona su método de enseñanza. Por otra parte, un 21,1% dice no impartir atención al área de humanidades, por la carencia de gusto por la clase, enfatizan en lo “aburrida” que les parece y en el método de una de las profesoras a cargo. Religión hace parte

de las áreas de menor empeño con un 15,8% porque es calificada como una materia “fácil” al hacer referencia a las tareas necesarias para su desarrollo.

Se indagó también sobre las actividades de su preferencia, y las horas que los estudiantes dedican a actividades como ver televisión, hacer uso de internet y redes sociales, deporte, desarrollo de tareas y actividades escolares, lectura. Para la evaluación de las respuestas se establecen los rangos de menos de una hora, una a cinco horas y más de cinco horas para cada una de las actividades. Seguido de ello, se les pide indicar una de sus actividades desarrolladas en el tiempo libre.

Así pues, frente al tiempo dedicado a ver televisión se encuentra que un 34,2% de estudiantes dedica dos horas diarias a esta actividad, otro 34,2% una hora o menos de una hora y el 31,6% de tres a más de cinco horas. Ante la pregunta del tiempo invertido a diario en navegar en la internet, se encuentra que el 26,3% invierte un aproximado de dos horas, el 21,1% uno hora o menos y el 47,4% de tres a más de cinco horas; el 5,3% no sabe o se abstiene de responder. Ahora bien, frente al uso de “chats” y redes sociales un 52,7% indica usarlas por más de dos horas, el 29% indica hacerlo una hora o menos y el 52,3% las usa de tres a más de cinco horas.

Sobre el tiempo que a diario invierten en leer, un 26,3 % indica desarrollar esta actividad por más de dos horas, el 52,1% indica hacerlo una hora o menos y el 15,8% de tres a cuatro horas; el 5,3% no sabe o se abstiene de responder. En el tiempo invertido para hacer deporte, el 34,2% indica hacerlo por dos horas a diario, 34,3% por una hora o menos y el 31,7% de tres a más de cinco horas; al profundizar en las respuestas se encuentra que entre el 18% de encuestados invierten cuatro o más de cinco.

En relación con el tiempo invertido en otras actividades y aquellas realizadas en el tiempo libre, se encontró que entre las actividades mencionadas en esta pregunta están la interpretación de instrumentos musicales, actividades de orden laboral, participación en una fundación o la práctica del deporte de su agrado, entre otras. Para el caso, el 28, 9% invierte menos de una hora en dichas actividades, el 44,7% invierte de dos a más de cinco horas y el 26,3% no sabe o se abstiene de responder sobre el tiempo invertido en otras actividades diferentes a las referenciadas con anterioridad.

Actividades realizadas en su tiempo libre como jugar video juegos, practicar fútbol, ciclismo o natación, hacer los oficios del hogar, trabajar, escuchar música y dormir son las actividades más destacadas, según lo indicado por los estudiantes. El 55,3% indicó que invierte

más de cuatro horas semanales en el desarrollo de sus hobbies, el 26,3% entre dos y tres horas semanales, y el 18,4% entre una y dos horas para este fin.

4.2 El proceso de intervención.

Con los elementos planteados anteriormente se prosigue con la descripción del proceso de intervención, en el que se destacan los momentos del desarrollo de las sesiones en aula, el diálogo entre docentes y estudiantes, así como elementos que recalcan la postura de los estudiantes y las diferentes propuestas que estos mismos plantean con respecto a las problemáticas que se van abordando.

4.2.1 Primer acercamiento con los estudiantes.

Para el desarrollo de las sesiones se planteó en un primer momento una actividad, con el fin no solo conocer a los estudiantes, sus gustos y sus rangos de edad, sino también algunas de las opiniones alrededor del conflicto armado, la forma como lo perciben (ver anexo # 3, planeación 1). Se desarrolló así un acróstico con los nombres de todos los que allí nos encontrábamos, iniciando por los docentes en formación y siguiendo cada uno de los estudiantes, los cuales señalaron gustos por la música y la lectura; a pesar de la participación de todos se notó la falta de disposición de algunos estudiantes por hacerse partícipes de la actividad.

Seguido de ello fueron abordadas dos crónicas propias de dos casos anecdóticos sobre lo que se catalogó como una visión de la cotidianidad del conflicto. Retomados de documentos periodísticos como *El Caso Klein* de Olga Behar[8] y *Bateman: misterio sin final*[9] de Gabriel García Márquez, estos abarcan vivencias de algunas personas al margen del conflicto, que destacan situaciones más allá de los acontecimientos comunes en torno a su papel combativo o protagónico. A partir de allí los estudiantes manifestaron la rareza de encontrarse con factores como la celebración de los cumpleaños o la obediencia tonta de campesinos, quienes hacían parte de un entrenamiento en los relatos, resaltando la normalidad y aparente legalidad supuesta por Klein frente al porte de armas y los entrenamientos dados a los grupos paramilitares.

---

[8] Ver Behar, O. y Ardila, C. (2012). *El Caso Klein. El Origen Del Paramilitarismo En Colombia*. Bogotá: Icono.

[9] Ver García, G. (1983). Bateman: misterio sin final. En: Revista Semana. Recuperado el 1 de febrero de 2016 de http://www.semana.com/nacion/articulo/bateman-un-misterio-sin-final/3695-3.

Para finalizar, se relataron dos anécdotas por parte de los docentes en formación sobre la cercanía del conflicto al contexto próximo de estudiantes y docentes, a partir de casos de limpieza social en el colegio, y la relación de los discursos del paramilitarismo y el cómo este afecta a estudiantes tanto de colegio como universidad. Finalmente, se preguntó a los estudiantes ¿por qué la paz?, a fin de problematizar los diálogos que se desarrollaban entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP; de las respuestas se identificaron varias posturas que dan cuenta de las diferentes concepciones de los estudiantes, su entorno y su devenir: por un lado, quienes indican cierta afinidad o ven necesaria la idea de paz, por otra parte quienes reflexionan de manera escéptica sobre el tema, y finalmente una mirada reflexiva sobre el conflicto (ver anexos # 4, taller ¿Por qué hablar de paz?).

Para responder a la pregunta los estudiantes se dividieron en grupos. Algunos grupos indicaron la necesidad de hablar de paz para la solución de conflictos por los que pasa el país, otros reconocen la importancia para la sociedad y una garantía de mejora para la misma, unos reflexionan sobre las "vidas perdidas [y una sociedad donde] la gente vive con miedo y no tenemos libertad*"* (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016), también indican que "además sería bueno vivir sin temor el día a día; nosotros somos el futuro del país y aprender sobre la paz [y] es necesario para nuestras vidas" (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

Dichas perspectivas encuentran importancia en el discurso sobre la paz, no obstante, un grupo indica que la paz es "una forma de comprar votos. Es la forma de mantener al país contento" (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016). Estas perspectivas corresponden a comentarios y disputas dadas en la sociedad, por ello, dicho cuestionamiento permite adentrarse en los fenómenos históricos que han posibilitado el desarrollo de dichas posturas y discursos sobre la paz/guerra, establecidos por los gobiernos o bien por actores que configuran las dinámicas de conflicto y violencia.

Por último, un grupo plantea una postura que apuntó al reconocimiento del conflicto, como un factor del cual se puede aprender y buscar maneras de prevenirlo; respuesta que se diferencia de las demás ya que no asume una postura (favorable o negativa) de los hechos acontecidos en su contexto, pero sí la necesidad de aprender de los momentos que han marcado y determinado de alguna manera la sociedad colombiana y como deben ser guía para la construcción de la sociedad.

Estas ideas no solo denotaron las diferentes concepciones de los estudiantes sobre la realidad en la que se encuentran inmersos, sino también de las concepciones de quienes se

presentan como sus “protagonistas”, destacándose en un primer momento a dirigentes y líderes del gobierno, quienes se asumen como personajes que solo buscan un botín electoral y el control de la sociedad; por otra parte se asume la sociedad en general que ha sufrido los flagelos del conflicto, perdiendo vidas y restringiéndose su libertad, y finalmente los mismos estudiantes que asumen la necesidad de una vida más tranquila, en la que ellos son parte del futuro del país.

Estas reflexiones que permiten un análisis de la pertinencia de la enseñanza de la historia reciente en el aula, pues permite un diálogo de las nuevas generaciones con el pasado cercano, así mismo la importancia de este proceso en el que se contrastan y constituyen subjetividades políticas de estudiantes y docentes, mediante la construcción de una memoria colectiva de los hechos recientes que han perfilado el contexto en el que los estudiantes están inmersos, así como su discusión y su significado.

4.2.2 Eje temático: actores del conflicto.

Este eje se desarrolló en cuatro sesiones (ver anexo # 3, planeaciones 1, 2, 3 y 7), el cual plantea el reconocimiento de los actores del conflicto y sus particularidades, así como los acontecimientos y momentos que han determinado su surgimiento y la constitución de un marco ideológico que determina su accionar, para poder contrastar estas características tanto en el pasado como en el presente, y cómo se han transformado o no en el marco temporal que se trazó.

Para este propósito se planteó una revisión a los momentos que le dieron cabida a los diferentes actores partícipes en del conflicto, esto mediante una línea de tiempo (ver anexo # 3, planeación 2). La actividad inicial se desarrolló con simulación de un pequeño combate con bolas de papel. La intención radicaba en reflexionar sobre los combatientes y las personas que se encuentran en medio de las manifestaciones violentas, para señalar cómo el Estado, así como el contexto nacional y mundial son determinantes en la aparición de grupos armados al margen de la ley.

Seguido de ello, fue expuesto un mapa sinóptico sobre las características del Estado, el cual se complementó con la participación de los estudiantes. Aquí se determina la conformación del Estado, la diferencia con los mecanismos de gobierno y participación política; además, se indicaron acontecimientos que permiten la conformación de grupos armados como las guerrillas (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia y Ejército de Liberación Nacional, principalmente) y ejércitos paramilitares, con el fin de enfatizar en la

función de los segundos, como fuerza paralela a las Fuerzas Armadas de Colombia. Por su parte los estudiantes visibilizaron actores como movimientos sociales y grupos de narcotráfico. Agregado a ello, la docente en formación agrega la participación de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y aquellas encargadas de la Defensa de los Derechos Humanos como manifestación ante las falencias de las distintas instituciones estatales.

La sesión siguiente se constituye a partir de una retroalimentación sobre las características principales de lo que se llamará durante la intervención *actores del conflicto armado.* Por lo tanto, se indaga sobre las ideas o nociones de los estudiantes sobre *ideología,* con el fin de identificar posibles formas ideológicas en cuatro actores del conflicto: Estado, guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico (ver anexo # 3, planeación 3). Este cierre implicó dificultad para su abordaje a cabalidad, pues, el tiempo destinado para su desarrollo no fue suficiente.

Se realiza una sesión adicional en la cual se tenía como finalidad la identificación de los derechos y deberes de las víctimas y los victimarios (ver anexo # 3, planeación 7), mediante la problematización por parte del docente en formación sobre quiénes son las víctimas y qué casos se pueden referenciar, realizando la lectura de una noticia[10]. Este ejercicio sirvió para evidenciar la problemática en el contexto propio de los estudiantes, en este caso el del colegio. Con la lectura de la noticia se realizó un debate sobre el papel de la rectora dentro de la victimización de sus estudiantes y cómo una víctima puede llegar a ser victimario debido a las condiciones otorgadas.

Durante la sesión se retomaron elementos de ejercicios previos para tomar conceptos, como el de autodefensa y de la presencia de la población civil en medio del conflicto, así mismo se buscó una definición por parte de los estudiantes sobre la definición de víctima, considerando principalmente el acto de violencia física. Se finalizó la sesión realizando una mirada sobre la Ley 1448[11] y los mecanismos que hoy tienen las víctimas para denunciar y buscar la reparación, acudiendo a procedimientos institucionales, señalando casos en los que estos procesos también

[10] Esta noticia aborda un caso de obligación a la prostitución de estudiantes de colegio por parte de grupos paramilitares, donde la rectora de la institución servía como intermediaria en el proceso. Recuperado de: "Así operaba la rectora que entregaba niños a los 'paras' en Charalá". Recuperado el 14 de abril de 2016 de: http://www.semana.com/nacion/articulo/la-rectora-que-convertio-a-estudiantes-en-esclavas-sexuales-de-paramilitares/468930.

[11] Esta ley se expide en 2011. Define lo que jurídicamente se entiende como una víctima, entendiéndola como cualquier afectado en el marco del conflicto armado interno, producto de la infracción del Derecho Internacional Humanitario, a partir del primero de enero de año de 1985; dispone los derechos a los que pueden acceder y la forma en que estos se garantizarán: verdad, justicia y reparación integral. Así mismo dispone los mecanismos por los cuales se pueden hacer valer sus derechos, las entidades y el tipo de acompañamiento al que pueden acceder.

llevaron a situaciones de revictimización y de persecución a quienes exigieron garantías para el ejercicio de sus derechos.

4.2.3 Eje temático: zonas de influencia y recursos naturales.

En el segundo eje temático se abordó la ubicación geográfica de los actores armados del conflicto colombiano, así como las dinámicas que implicaba para los territorios (ver anexo # 3, planeaciones 4, 5 y 6), como lo son las guerrillas, los paramilitares, los narcotraficantes y el ejército. La atención se centró en el papel del territorio en la ubicación de los actores: rutas, recursos y conexiones que posibilitan su presencia en determinados lugares.

Es importante señalar el desarrollo interdisciplinar que permitió un abordaje a partir de conceptos sociales y conceptos históricos, así como su problematización. En este caso la relación que se construye entre la historia reciente y la geografía, más específicamente desde la cartografía, con el fin de dar una mirada histórica a un fenómeno social, en este caso el del conflicto armado en Colombia.

Se realizaron tres talleres, con el objetivo de identificar las zonas de influencia de los actores del conflicto, a partir de la representación cartográfica, que permitió problematizar la presencia de actores con en medio de la explotación de recursos naturales. Para dicho propósito se dio paso a una primera actividad, enfocada en la lectura y análisis de seis mapas[12] (ver anexo # 3, planeación 4). El taller culminó con la presentación de un informe sobre los datos representados en cada mapa y la relación que hay con los mapas de los grupos participantes, al contrastar las zonas en las que cada actor del conflicto tuvo presencia, y así buscar la relación de estos en el territorio en unos periodos determinados.

En este ejercicio se dieron dificultades a la hora de realizar la lectura y análisis de los mapas, dado que los estudiantes manifestaron no comprender la relación que tenían las convenciones de los mapas, ni qué representaban estas. Por lo cual al momento de socializar el informe de cada grupo no se presentó un análisis de la información que contenían e incluso algunos manifiestan no tener claridad sobre el ejercicio realizado.

En consecuencia, y con la preocupación que surge de las dificultades manifestadas por los estudiantes, el taller siguiente se realizó con el fin de aportar a la comprensión de las

[12] Retomados de *Guerreros y campesinos, el despojo de la tierra en Colombia* (Reyes, 2009). Bogotá: Norma. El texto contiene información sobre la presencia de los grupos armados en las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI.

representaciones cartográficas y la valoración de su relevancia (ver anexo # 3, planeación 5). Para ello se abordaron nociones básicas sobre los elementos que contiene un mapa, apoyados en el uso de un mapa de las características físicas de Colombia. En este ejercicio se presentaron las herramientas que trae un mapa para su lectura, como escala, convenciones, fronteras y rosa de los vientos (flecha norte), retomando algunos de los ejemplos que se encontraban en los mapas de la actividad de la sesión anterior. Posterior a este ejercicio se les pidió que realizaran un mapa del croquis de Colombia poniendo en práctica lo visto, mediante la representación de elementos en el espacio que ellos creyeran convenientes.

En esta actividad los estudiantes manifestaban no saber dibujar el croquis de Colombia, por lo cual algunos retoman los mapas realizados por los compañeros y los copiaban; por otro lado, algunos no trabajaron, solo realizaron el taller cuando se acercaban los docentes en formación. Como resultado se presentaron diferentes modos de caracterizar los mapas y darles un sentido, alrededor de los gentilicios, de los recursos naturales, de los actores del conflicto, o el cultivo y consumo de marihuana.

Finalmente se realizó un taller que tuvo como finalidad el realizar un balance general del proceso hasta el momento, en el cual se pudiera observar las nociones frente a la representación cartográfica, la relación de la ubicación de grupos armados con los recursos de las zonas en las que se presentan; para esto se propuso una evaluación en que los estudiantes realizaran un análisis de la línea del tiempo, junto con los mapas que les correspondió por grupo, buscando una reflexión sobre alguno de los hechos presentados.

La mayoría de los estudiantes retomaron los elementos dados en las sesiones anteriores, categorizan los grupos y mostraron una linealidad en cuanto a los hechos relevantes que se registran en las zonas de presencia, algunos copiaron la información de la línea del tiempo, pero no la relacionaron directamente con la información de los mapas que les correspondieron. Lo que dio cuenta de las dificultades a la hora de reflexionar sobre el acontecimiento histórico a la luz de la ubicación geográfica de actores y recursos. Agregado a ello se presentó una confusión sobre los actores del conflicto, pues se presentaron como iguales las guerrillas y los paramilitares, como lo expresaron dos estudiantes:

> *Del año 1999 al año 2003, estos 5 años hubo presencia continua del grupo paramilitar las FARC en Colombia. En el año 1999 las FARC negociaron con el presidente Pastrana hasta el 2002. En el año 2000 se presentó una serie de masacres por el grupo paramilitar de las FARC. En el 2001 asaltaron un edificio en Neiva, el 2002 fue el secuestro de Íngrid Betancourt y Clara Rojas. Básicamente del año 1999 al año 2003 fue una época continua de masacres, secuestros y atentados en Colombia por parte de este grupo paramilitar* (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

Esta desinformación dio pie para una retroalimentación en la que se buscó profundizar sobre las características puntuales sobre cada actor, así como las especialidades encontradas en el caso del conflicto colombiano. Este punto se destacó la importancia de un taller sobre la creación y representación de actores a fin de profundizar este aspecto.

Este es un ejercicio que permitió ver algunas fortalezas de los estudiantes para la confrontación de información, ejemplo de esto es el ejercicio en donde se compara un mapa sobre compra de tierras por parte de narcotraficantes y algunos hechos en el marco temporal que el mapa presentaba (1980-1995), así:

> *En este mapa encontramos que la mayor parte de tierras que compraron los narcotraficantes fue en el centro de Colombia ya que desde ahí es más fácil la comunicación con el resto del país. Otra parte que compraron fue una parte de Leticia y creemos que fue por la selva Amazónica y una de las salidas a las fronteras, también una gran parte de la región andina por sus ricas fuentes de recursos naturales, clima, suelo, entre otras muchas más razones* (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

En este apartado los estudiantes dan cuenta de la relación que establecen en cuanto a la importancia de la ubicación geográfica de determinados actores y las ventajas relativas que buscaban al ubicarse en determinada zona. Pues si bien estos no precisan la totalidad de las razones que llevan a la ubicación del actor, sí resaltan una que es central, y es la que se da en torno a cercanía a las fronteras para la salida del país, como un elemento que es fundamental para este actor.

Finalmente es importante destacar las reflexiones que se dieron alrededor del ejercicio propuesto y como los estudiantes dan cuenta de sus opiniones sobre el tema y el devenir de los acontecimientos que se han venido presentando, un ejemplo de estos se evidencia a continuación:

> *Creo que la guerra es absurda, pero todo el mundo quiere la paz, sin embargo nadie trata de conseguirla; ejemplo [en] 1980 empieza todo, ya que las FARC empiezan con 100 hombres a dar ataques. […] ¿Acaso para lograr la paz y/o [hacerse] notar necesitan arriesgar las vidas de otras personas? Siguen con ataques por parte de la Coordinadora Nacional Guerrillera, la Coordinadora Simón Bolívar y las FARC en zona rural. […] El ejército asesina a 17 campesinos y para tapar dicho acto responsabilizan al ELN. […] ¿Acaso esto es paz, necesita matar personas para [hacerse] sentir? No más absurda". (*Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016)

Este fragmento contiene una reflexión por parte de los estudiantes sobre el absurdo de la guerra, además de las contradicciones que evidencian en cuanto a lo que se dice ("sobre la

voluntad de hacer la paz") y los hechos ("actos de violencia de todos los actores"). Así como la relación en cuanto a las responsabilidades que estos actores asumen o no en los hechos violentos que cada grupo perpetua. Los estudiantes ponen de presente los hechos violentos y la desconfianza que tienen sobre las acciones de las guerrillas.

4.2.4 Eje temático: accionar de los actores del conflicto.

Con el fin de concluir la intervención pedagógica en el colegio Gerardo Molina fueron desarrollados seis talleres enfocados al desarrollo y la reflexión sobre características puntuales de los actores del conflicto (ver anexo # 3, planeaciones 10 a 15). La propuesta fue implementada a partir de la recreación de un actor por parte de los estudiantes, aquí, debían inventar un actor del conflicto, caracterizarlo, establecer los antecedentes, roles, ubicación y adquisición de recursos para el mismo.

A partir de la sesión número diez, se tornaron complicadas las actividades en el aula, ya que los estudiantes ingresaron de un receso de tres semanas. Esta condición retrasó el trabajo, pues no fueron realizadas las actividades pendientes para el periodo de receso; ello tuvo como consecuencia el impulso de nuevas planeaciones para el abordaje del tema.

Para la actividad propuesta, los estudiantes se dividieron en grupos de trabajo con el fin de caracterizar el actor que decidieron recrear. Dentro de las propuestas, se encuentran dos talleres elaborados a partir de los tópicos establecidos para su desarrollo (ver anexo # 3, planeación 10), no obstante, el propósito y desarrollo del ejercicio no fue comprendido por parte de todos los grupos, por lo cual desarrollaron el taller de manera parcial o no lo realizaron. Se aclararon las dudas puntuales de cada uno de los grupos y se dio plazo para que fuera complementado o reelaborado.

Como resultado, los estudiantes presentaron ejercicios donde se representaron diferentes actores del conflicto, como son: movimiento campesino, bandas criminales, paramilitares, guerrilla y medios de comunicación; también se identificaron cinco temáticas abordadas por los estudiantes, con diferente nivel de profundidad y análisis, donde se logró identificar los antecedentes del actor, establecieron un organización jerárquica que acoplaba a los integrantes del grupo, lo que suponía el asumir un rol determinado y se detalló la forma de operación del grupo.

Si bien la mayoría de los grupos profundizaron en estos detalles, algunos no los desarrollan en la totalidad. Por el contrario, más que la representación de un actor lo que hicieron fue

descargar información de la web sobre un problema puntual, lo que no permitió ver la apropiación de la dinámica y del tema por parte de los estudiantes; se sugirieron algunas correcciones a fin de que tuviesen la oportunidad de desarrollar de una mejor forma el ejercicio[13].

Para el abordaje y socialización del tema se interpeló sobre las razones para la elección del actor; quienes trabajaron sobre los medios de comunicación destacaron la importancia de este dentro del conflicto; por su parte el grupo que representó la guerrilla mencionó los ideales que caracterizaron el actor cuando. Otro punto que se expuso fue el de las fuentes usadas para identificar las fuentes de consulta del actor a representar, siendo en su mayoría información de la web y elementos que se presentaron en clase. Finalmente se preguntó sobre las motivaciones para establecer jerarquías y asignar diferentes roles en el grupo, señalando fue una elección al azar (ver anexos #5, taller "Recreando los actores"). La presentación se desarrolló a modo de exposición, la cual fue tenida en cuenta como criterio de evaluación, además de la entrega del taller escrito.

Sobre este ejercicio es importante mencionar que hubo un equilibrio en cuanto a la representación de actores armados (guerrilla y grupo paramilitar) y no armados (medios de comunicación y movimiento social), que dentro del análisis general mostró que el conflicto se desmarca del enfrentamiento armado y se reconoce otro tipo de dinámicas e intereses que produjeron y propiciaron este, como puede ser el acceso y divulgación de la información o los acontecimientos desarrollados en el paro agrario ocurrido en 2014 (ver anexo # 5, taller "Recreando los actores").

Por otra parte, se destacó la importancia que los estudiantes le dieron a los antecedentes del actor representado, y cómo los elementos que los caracterizan cambian o no con el tiempo. Así mismo se le dio relevancia al rol hipotético que cada estudiante asumió dentro de la organización (actor) que representaron, pues si bien su distribución fue al azar, los roles y tareas que describían dio cuenta de la importancia que le dieron a las estructuras internas de los actores representados y a la importancia de cada uno de los roles dentro del mismo.

Ante el impacto de la actividad y los resultados obtenidos se decidió orientar las dinámicas siguientes de tal modo que se diera cabida a un espacio donde se asumieron los roles propuestos en los talleres y se plantean discusiones a partir de estos. Por lo cual se realizó una actividad

[13] Los talleres que fueron entregados en esta sesión se retroalimentaron con correcciones y recomendaciones, con el fin de que los estudiantes aclaran algunas de las cuestiones expuestas.

donde a partir de un texto los grupos escribieran un documento con alguna opinión a modo de respuesta a lo les planteaba el texto. Dicho texto contenía una caracterización de los diferentes actores que contempló opiniones y afirmaciones sobre el impacto de la guerra en el país[14].

La pretensión era que los estudiantes emitieran una opinión asumiendo su posición como hipotético actor del conflicto, creando una visión sobre lo que dicho enunciado refería. Se consideró importante la toma de posición, ya que fue fundamental explicar cómo hay una mediación sobre la información que se maneja en el país y la interpretación que cada actor le puede dar a la información.

Esta sesión dio paso a la reflexión sobre los medios de comunicación y las redes sociales en torno a la información que allí circula y el tratamiento que puede darse a la misma. Esto a partir de los insumos que dieron algunos de los grupos[15] (ver anexo # 6, taller actores, comunicados), basados en la información que les fue brindada, asumiendo el rol, y contextualizando la información que se les presentó. Por tanto, la actividad cerró con una pequeña deliberación sobre la necesidad y la importancia de generar opinión por parte de los medios, pero también en las nuevas formas de comunicación que implican el uso de las tecnologías de la información.

El planteamiento general de los ejes temáticos tenía como punto central las formas de subjetividad política en los estudiantes, la cual hace parte de la apuesta por la enseñanza de la historia reciente. Por ello, el cierre del eje tenía dos márgenes de acción en los cuales se pretendía identificar su postura moral[16] sobre el accionar de los protagonistas del conflicto en el país. El primero involucra el campo de la construcción colectiva, por tanto, se consideró relevante la postura colectiva y la generación de opinión. No obstante, la posición personal juega un papel fundamental para dicho propósito.

En consecuencia, es realizado un taller-evaluación, en el cual se colocó el fragmento de una crónica que dio cuenta de una manifestación de la vida cotidiana en el conflicto armado (ver anexo # 7, taller de evaluación final), el cual tuvo como objetivo reconocer la reflexión moral de los estudiantes a partir de una situación particular que aquí se presenta. Para el caso,

---

[14] Estos enunciados fueron parte de artículos de opinión o noticiosos, retomados de diferentes medios de comunicación impresos.

[15] Se solicitó a los estudiantes presentar un comunicado sobre el enunciado que recibieron, en el cual expusieron su posición como grupo armado, político, social o de comunicación, con ejercicio de descentración y generación de postura.

[16] Aquí se entiende por moral como un "esquema no consciente del mundo que define los pensamientos y las practicas individuales […] no solo determinan las acciones de las personas, sino que usualmente no se cuestionan ni se reconoce el proceso mediante el cual condicionan las concepciones propias del mundo." (Arias, 2015, p. 35).

se relata un fragmento del secuestro de Germán Castro Caicedo por parte del M-19, específicamente las condiciones y particularidades de su secuestro mientras mantenía un diálogo que mantuvo con Jaime Bateman sobre las implicaciones diarias que tenía arreglar su cabello. Además de ello, un fragmento de *El caso Klein*, donde Yair Klein le relata a Olga Behar sobre la obediencia de los campesinos entrenados para el paramilitarismo y las hazañas que implicó su entrenamiento.

Ante las situaciones expuestas, se preguntó a los estudiantes sobre los personajes que logran identificar, alguna situación sobre los mismos y finalizar la historia que se les presentó. La actividad dio cuenta de la importancia que algunos estudiantes le dan a lo mostrado en el texto y lo relacionaron con los acontecimientos dados alrededor del conflicto, por otra parte, algunos estudiantes no destacaron ningún tipo de importancia en la lectura y presentaron respuestas donde no se asume la relación con el conflicto.

De las respuestas de los estudiantes se observó que algunos asumieron una posición en la cual se presentó el poderío del ejército y la pretensión de actos heroicos, en contraposición con la necesidad de detener y juzgar el accionar de actores armados e ilegales. Por otra parte, se evidenció un relato que destacó la unidad de actores legales e ilegales; aquí el estudiante pone de presente como esa unión de actores legales e ilegales hace fórmula para la erradicación de otro:

> *Las Autodefensas Unidas de Colombia estaban listas, tenían el apoyo de todos, desde el campesino hasta el estado mayor. Las FFMM los veían como unos aliados de civil. Entre las FFMM y las AUC erradicaron a las FARC-EP y demás guerrillas y/o grupos delictivos que pedían a la gente humilde dinero para enriquecerse* (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

Por otra parte, mantiene un análisis que destaca algunos elementos ideológicos por parte de los actores y posiciones que el estudiante atribuye, como el favorecimiento de un sector de la sociedad sobre otros:

> *Pero, Carlos Castaño quería más poder. Hubo un golpe de Estado. Así fue como la derecha extrema se apoderó del país. Los pobres, aunque ya no tenían que pagar vacunas y demás cosas, vivían en desgracia por un gobierno que solo ayudaba a los ricos y desangraba a los pobres* (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

Otro aspecto que se destacó en los escritos de los estudiantes es la importancia de los medios de comunicación en medio el conflicto, por lo cual, a partir del relato de German Castro Caicedo, concluyeron que:

> *Al otro día el país quedó conmocionado por un artículo que dio a conocer El Espectador. El artículo decía "Hombres marginados, agrupaciones [en] riesgo". Ese fue el título del artículo. Dos días después la gente entendió por lo que tenían que pasar esos personajes [guerrilleros]*

> *que querían llamar la atención del país, de un gobierno que solo pensaba en un bien propio.* (Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

En este se presenta al medio y al periodista como alguien que da a conocer una serie de información que permite a la sociedad conocer y comprender la realidad en la cual se encuentra inmersa. Esto en contraposición con tesis que lo muestran como un medio para manipular la realidad y presentar hechos acomodados, como es el caso del siguiente escrito:

> *La guerrilla del M19 quiere mostrar en este texto que no es necesario para ellos y no quieren que la gente se entere de lo que hacen de manera real. Les conviene hacerlo a su manera y también nos quieren hacer ver que ellos también hacen cosas cotidianas como nosotros como arreglarse el cabello, etc. Pero no les conviene que nosotros veamos la realidad. (*Estudiantes 1004, Colegio GMR, 2016).

4.2.5 Semana por la paz.

Para finalizar el proceso de intervención en el grado 1004 se propuso el desarrollo de un producto final, a fin de presentarlo a estudiantes y maestros de la institución en la *Semana de la Paz*. Para la cual se realizó una serie de talleres en los cuales se buscó organizar un producto específico. En este caso se trató de un noticiero que abordó diferentes hechos y tipos de violencia, tales como: sexual, xenofobia, bullying y la violencia armada[17], de lo cual se esperaba generar una reflexión en estudiantes y maestros alrededor de estas problemáticas, así como la forma de asumirlas y prevenirlas.

Se destaca el desarrollo de uno de los videos, en el cual se realizó la representación de un debate alrededor del proceso de paz, más específicamente sobre los acuerdos dados en La Habana, Cuba[18], en el cual se simularon varios de los sectores y actores de la política nacional que opinaban al respecto de este tema. Lo que dio cabida a exponer las posiciones que estos sectores podían tener sobre los acuerdos dados en La Habana y sobre el proceso de paz en general.

Para ello algunos de los estudiantes asumieron la tarea de indagar sobre los acuerdos, unos acudiendo a interpretaciones y resúmenes que se presentaban en la prensa local y otros los obtuvieron por internet o por otros medios. Lo anterior permitió un diálogo al interior del grupo y con los docentes para la construcción de un guion, en el que se abordara algunos de los elementos centrales de la coyuntura, como los pros y contras del documento de los acuerdos,

[17] Aquí se destacó y analizó la violencia armada, debido a que tenía una relación más directa con las temáticas y discusiones planteadas en las sesiones trabajadas.

[18] Estos talleres se desarrollaron en septiembre de 2016, a un mes del plebiscito para refrendar los acuerdos pactados entre el Gobierno Nacional y las FARC.

las posiciones que se daban alrededor de estos y los sectores que representaban y destacaban uno u otro.

De los elementos que se tomaron en consideración sobre los diálogos y a fin de presentarlos a la institución, algunos preguntaron sobre las particularidades que se daban alrededor del punto de sustitución de drogas y sobre participación política. Aquí los estudiantes cuestionaban la viabilidad de estos puntos. Cuestionamientos resaltados por la presencia de otros grupos armados, que ya se encontraban disputando los territorios que las FARC habían abandonado. Así mismo se preguntaban por los procesos fallidos en el país alrededor de la sustitución y erradicación de cultivos ilícitos. Por otra parte, los estudiantes destacaron la gravedad de este método de financiación, en conjunto de otros como la extorsión y el secuestro.

Con respecto a la participación política de guerrilleros, se dialogó sobre las posiciones de quienes la proponen solo hasta haber asumido la responsabilidad sobre los delitos cometidos durante el conflicto. Aquí se resaltó el papel de las víctimas y de los procesos de reconciliación que se debían dar en paralelo con este proceso. En este caso los docentes resaltaron la importancia de los actos de perdón y reconciliación como una forma de sanar las heridas de las víctimas, además del esclarecimiento de la verdad. También se resaltó la mención de la reconciliación como punto clave para la construcción de un ambiente de paz en la sociedad colombiana.

Se destacaron algunos temas como la importancia y el significado de la paz, la opinión alrededor de los acuerdos, la posibilidad de la reinversión de los desmovilizados, la viabilidad de la participación política y las condiciones en las que esto se podría realizar. Ello surgió gracias a que los estudiantes asumieron roles como integrantes del sector rural, desmovilizados, integrantes de partidos políticos, uno de derecha y otra de izquierda. Estos fueron retomados en la medida que los estudiantes vieron la importancia de la representación de su opinión.

Si bien se configuró el producto alrededor de un guion preestablecido, las dinámicas que se dieron al momento de su filmación permitieron la improvisación por parte de los estudiantes. Esta captura se hizo con el fin de construir una idea más clara del personaje que pretendían encarnar. En algunos casos, dando pie a caracterización del personaje, como es el caso del estudiante que representaba a un miembro del partido Centro Democrático[19]; por otro lado, buscaron ampliar o proponer debates alrededor de las respuestas de sus compañeros. Hecho

[19] En este caso el estudiante resalta la necesidad de caricaturizar algunos elementos de su personaje, pues considera que permite mostrar la irracionalidad del actuar en algunos momentos de los miembros de dicho partido político.

que es importante en tanto permite dar cuenta de una forma más espontánea de algunas de las posiciones de los estudiantes sobre la coyuntura que buscaban representar.

En los temas tratados en el video se puede ver como los estudiantes apropian diferentes posiciones sobre las preguntas realizadas, no solo de su lectura sobre la coyuntura por la que atravesaban, sino las posiciones que podían llegar a asumir los actores que estaban representando. Por lo cual acudían a la imagen que se tenía de estos personajes y a la imagen que se daba sobre otros a los que se referían, como es el caso de Álvaro Uribe o el presidente Santos.

Este ejercicio fue presentado en la institución a estudiantes y docentes de grado décimo y once, aproximadamente a seis cursos, en el que tenían cerca de 25 minutos para presentar el video a cada curso y hacer un pequeño diálogo con los presentes. Para ello dos estudiantes se encargaban de la presentación y conversación con los asistentes, generaban preguntas y respondían las que les formulaban.

En medio del ejercicio uno de los estudiantes que presentaba el video señaló que estaba incómodo con el ejercicio porque él no estaba de acuerdo con lo que proponían los acuerdos de La Habana, y tampoco creía que las FARC se fueran a desmovilizar; contrario a lo que él opinaba estaba defendiendo algo que él no pensaba. Al preguntársele sobre por qué no exponía su posición ante sus compañeros y profesores, señaló, que pensaba que lo que se esperaba de él es que defendiera los acuerdos debido a la naturaleza del evento –Semana por la paz- y por las opiniones que encontraba en el video y sus compañeros. Ante esto los docentes le animan a expresar su posición a los asistentes y a partir de esta situación y de lo visto en el video generar un diálogo con los estudiantes y docentes presentes.

5. Una propuesta educativa para la enseñanza de la historia reciente desde las características y dinámicas de los actores del conflicto.

El presente capítulo expone una propuesta educativa, producto de la experiencia en aula que permite el cumplimiento del último objetivo de la presente monografía: elaborar una unidad didáctica para la enseñanza de la historia reciente, desde el reconocimiento de las dinámicas y características de los actores del conflicto. Este propósito es un aporte propio de la práctica educativa, fruto del aprendizaje de la sistematización de la experiencia vivida en el Colegio Gerardo Molina y de las posibilidades dadas alrededor de la enseñanza de la historia reciente.

5.1 Actores del conflicto: Dinámicas y características de su accionar en el conflicto colombiano.

La unidad didáctica que aquí se presenta, titulada *Actores del conflicto: Dinámicas y características de su accionar en el conflicto colombiano* surge a partir de una lectura de la realidad a la que hoy asiste Colombia, en la cual se busca superar los conflictos pasados y presentes y construir un camino que le permitan una vida en justicia y paz. Ello a partir de la superación no solo del conflicto armado con actores diferentes, sino también de la profunda desigualdad social, desnutrición infantil, corrupción, analfabetismo y déficits en materia educativa, entre otros problemas a los que el país se enfrenta; y así mismo para potenciar sus logros académicos, sociales y culturales, lo cual implica un compromiso de todos los sectores de la sociedad para este fin.

Con el panorama planteado, aquí se pretende desarrollar un ejercicio que permita comprender la historia reciente del país en el aula, a partir del abordaje de las características y dinámicas de los actores del conflicto armado en Colombia, para vislumbrar su desarrollo desde quienes han sido sus figuras, las transformaciones que propiciaron y las relaciones que estos mismos establecieron a lo largo del tiempo.

Así pues, a continuación, se presenta una breve justificación de esta unidad didáctica como una herramienta que permite comprender la historia reciente del país y entender la realidad en que se encuentra inmersa la sociedad colombiana. Por otra parte, presenta el enfoque teórico que sustenta esta propuesta. Finalmente se despliegan los ejes temáticos, objetivos y distintas actividades de la unidad.

5.1.1 Justificación.

El aporte que propone la unidad surge de cuestionarse cómo enseñar la historia reciente, para lo cual se puso foco en un tema particular, como son las características y dinámicas de los actores del conflicto, esto conlleva a la reflexión sobre su papel, la relación entre actores armados y no armados, institucionales y no institucionales, y los grados de legitimidad que cada actor haya podido tener en el tiempo. Para ello se da cuenta del contexto en el que surgieron, las motivaciones de cada uno y las formas de actuar, relacionarse con otros a través del tiempo, profundizando en el papel que han tenido en el conflicto colombiano.

Tomando esto en consideración, la preocupación central de la unidad consiste en cómo llevar este tipo de reflexiones al aula para generar un impacto en los estudiantes, ya que ha sido un tema de gran relevancia para el país en los últimos años, al punto de que se ha procurado incentivar su enseñanza mediante el decreto de Ley 1732 de 2014 y los lineamientos para su enseñanza a partir del Decreto 1038 de 2015. Dichas normativas pretenden fijar unas orientaciones para entender el conflicto en Colombia, cómo este afecto al país y sugerir alternativas y posibilidades para la superación del mismo, a partir del diálogo, de la apropiación del territorio, el cuidado del medio ambiente y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad de la sociedad.

Así pues, si bien la presente unidad toma en consideración estas propuestas, va más allá de los elementos legales que se ponen en consideración, pues reflexiona sobre aspectos que enfocan la mirada en las características y dinámicas de aquellos grupos, personas e instituciones que fueron partícipes del conflicto colombiano, el porqué de esta participación y las transformaciones mutuas a las que se han sometido. Para este objetivo se retoman los múltiples factores que propiciaron el surgimiento de uno u otro actor, así como su prolongación y transformación en el tiempo, destacando dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales.

La unidad didáctica es un esfuerzo por comprender y hacer comprender a docentes y estudiantes no solo hechos y procesos de la historia reciente del país, sino también la realidad que hoy se presenta en la sociedad colombiana, para aportar tanto a la resolución del conflicto que hoy tiene el país, como al adelanto de propuestas para su desarrollo.

Tomando esto en consideración la pregunta general de la unidad didáctica es ¿Cuáles son las características y dinámicas de los actores del conflicto en la historia reciente de Colombia?

En consecuencia, el objetivo es identificar las características y dinámicas de los actores del conflicto en la historia reciente de Colombia.

5.1.2 Enfoque teórico.

Esta unidad se sustenta a partir de los aportes de Carretero (1996) y las propuestas de los Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales (MEN, 2002), quienes han desarrollado una serie de planteamientos para la enseñanza de la historia en aula, reflexionan sobre la relevancia del abordaje de estos temas, y destacan la importancia del desarrollo de un ejercicio interdisciplinar, así como de la participación de los estudiantes desde sus posturas y concepciones, a fin de sostener un diálogo constante con estos.

Ahora bien, se propone el desarrollo de una propuesta educativa que contenga elementos teóricos y procedimentales para el abordaje de la historia reciente en el aula. Para lo cual se retoman lo aportes de los Lineamientos de Ciencias Sociales (MEN, 2002), los cuales indican que la propuesta curricular debe ser flexible, con un desarrollo paulatino y en espiral, donde se abogue por un diálogo permanente entre las disciplinas de las ciencias sociales, que supere la educación memorística, informativa y reproductiva, y que se tomen en consideración los intereses y conocimientos de los estudiantes.

Así mismo, se destaca la necesidad que la propuesta procure un avance paulatino de los conceptos que aborda (MEN, 2002), que desde lo propuesto por Carretero (1996) se caracterizan por ser sociales o históricos; por otra parte, este mismo autor destaca la necesidad de que los conceptos sean comprendidos a partir del contexto en el que surgieron y en el desarrollo de una mirada causal de la realidad, para lo cual el autor también destaca la importancia de la comprensión del tiempo histórico, y la relación con el tiempo personal de los estudiantes.

Por otra parte, también se retoma la postura de Carretero (1996) frente a la importancia de manejar los conceptos y concepciones previas que tienen los estudiantes sobre los conceptos abordados, esto es relevante en tanto el reconocimiento de estas concepciones permite plantear estrategias de abordaje que superen la resistencia de los estudiantes para transformarlas. En concordancia, se propone un tratamiento a partir de una mirada presentista propia de los estudiantes, donde se contrasten los conceptos del pasado con las experiencias propias de los estudiantes (Carretero, 1996).

5.1.3.1 Eje temático 1: actores del conflicto.

Ámbitos conceptuales. Origen de actores, ideología, ideología de los actores, zonas de influencia, Víctimas.

Competencias sugeridas:

Cognitiva:

- Reconoce los distintos actores del conflicto.
- Identifica las características que particularizan los actores del conflicto.

Procedimental:

- Realiza la representación cartográfica de las zonas de influencia de los actores del conflicto.
- Relaciona las zonas de influencia con las posibles interacciones entre los actores del conflicto a través del tiempo.

Socializadora:

- Plantea reflexiones sobre el accionar de los actores del conflicto.
- Propone debates sobre las motivaciones del accionar de los actores del conflicto.

Sesión 1[20].

Objetivo: Contextualizar históricamente el origen de los grupos armados en el marco del conflicto.

Actividades: 1. Juego de rol: Simulación de combate. Se repartirán 15 bolas de papel a los estudiantes que se encuentran ubicados en los dos extremos diagonales del salón. Cada uno debe lanzar las bolas en dos minutos, con el fin de que estas lleguen al otro extremo, los demás estudiantes deben mantener sus respectivos puestos y si les cae alguna bola de papel, pueden guardarla, entregarla o lanzarla a una de las partes. La persona a cargo debe dar indicaciones a uno de los dos contrincantes sobre los lanzamientos que debe hacer.

2. Contextualización: A partir de la actividad anterior se realizará una línea del tiempo (1964-2012), con el fin de identificar el origen de los actores del conflicto, diferenciando actores armados, institucionales, víctimas y sociedad civil, destacando diferentes hechos propios de la historia nacional, tanto del conflicto como hechos al margen de este. Para este

[20] El desarrollo de cada sesión está pensado para su implementación en un tiempo estimado de 90 a 120 minutos. No sobra señalar que lo aquí propuesto es susceptible de ser adaptado o modificado según las particularidades del contexto en el cual se aplique, a fin de responder a las necesidades específicas del aula.

abordaje se propone retomar lo propuesto por Pizarro (2015) en su ensayo *Una lectura múltiple y pluralista de la historia*, el cual sintetiza y discute sobre los aportes de los diferentes ensayos presentados por los integrantes de la Comisión Histórica del conflicto y sus Víctimas (CHCV). Allí el autor propone fijar el inicio del conflicto colombiano con la instauración del Frente Nacional, señalando que su desarrollo se dio en dos etapas, la primera corresponde al surgimiento y caída de las guerrillas; mientras el segundo al desenvolvimiento a partir de las circunstancias dadas por la primera fase, en esta se incluye la aparición de la seguridad privada que daría paso al paramilitarismo, la aparición del narcotráfico, así como el comienzo de elecciones regionales. Lo anterior al margen de procesos de expansión urbana, cambios socioculturales y un contexto internacional cambiante[21].

En el desarrollo de esta actividad es importante la participación de los estudiantes, donde puedan resaltar hechos que consideren relevantes y así mismo plantear una relación con su experiencia: cumpleaños propios o de familiares, momentos importantes para ellos o para el docente.

3. Reflexión: se hace a partir de la actividad de introducción y la contextualización, pues estas permiten pensar sobre el accionar de los actores armados y la sociedad civil. Es importante retroalimentar la primera actividad porque es una representación simbólica del enfrentamiento de los grupos armados y el accionar de la sociedad civil.

Sesión 2.

Objetivo: Reconocer las diferentes corrientes ideológicas en los actores del conflicto.

Actividad: 1. Preguntar a los estudiantes ¿qué entienden por ideología? Se realiza una construcción conjunta con los estudiantes sobre el término, y se establece qué relación tiene con los grupos que se presentan en el conflicto.

2. Ideología en los actores del conflicto: realizar un cuadro comparativo entre los diferentes actores de tal manera que se presenten las formas de actuar y las motivaciones de estos, ya sean sociales, económicas, políticas, etc.[22]. Se puntualiza como las diferentes formas de pensar y

[21] Se puede apoyar esta revisión con los aportes de Moncayo (2015) quien, en la relatoría que presenta a la CHCV, conceptualiza diferentes aspectos referentes al conflicto, los cuales pueden apoyar la caracterización planteada por Pizarro.

[22] Para este ejercicio se propone abordar los textos: de Autores varios (1999) el *Manual para cubrir la guerra y la paz*; y de Kurtenbach (2005) *Análisis del Conflicto en Colombia*. Estos presentan de manera comparativa los diferentes actores del conflicto con respecto a dinámicas económicas, políticas y las motivaciones de su accionar ante la sociedad.

entender la realidad han motivado disímiles formas de actuar (violentas o no) en los actores, incluso a pesar de las coincidencias en su pensamiento.

3. Reflexión. Diálogo alrededor de las motivaciones de los actores en el contexto que los originan y lo que se identificó con el presente. Cuestionando ¿Por qué algunos actores optan por la violencia y otros no?

Sesión 3.

Objetivo: Conocer las características de las representaciones cartográficas, y como estas pueden informar sobre fenómenos sociales.

Actividad: 1. Explicación sobre la representación cartográfica, su uso y las herramientas que permiten su comprensión. A partir del mapa físico de Colombia se explica el uso de escala, convenciones, límites y fronteras, rosa de los vientos.

2. Taller:

a) Realizar el croquis de Colombia y regionalizar (preferiblemente que no sea por regiones naturales). b) Tematizar la representación y establecer convenciones acordes al tema establecido (ejemplos: recursos naturales, gentilicios, actividades deportivas, actividades económicas, culturales, etc.).

Sesión 4.

Objetivo: Identificar geográficamente los lugares estratégicos de acción de los actores del conflicto

Actividad: 1. Taller de rol: Organizar grupos de entre 6 y 8 estudiantes, a los cuales se reparten los mapas en donde se representan zonas de influencia de diferentes actores armados en el país en los últimos 15 años del siglo XX[23]. Cada grupo debe recolectar información de su mapa y de los demás grupos con el fin de comparar las diferentes zonas de influencia de los actores en un determinado lapso, y responder a cuestionamientos tales como ¿cuáles son las relaciones que establezco en las zonas en las que estoy con otros actores?, ¿por qué son importantes estos lugares para mí, y para los otros actores? y ¿cuáles son los recursos que allí obtengo?

2. Presentación y comparación de las respuestas obtenidas por cada grupo.

[23] Para este ejercicio se propone retomar la cartografía presentada por Reyes (2009), quien aporta una representación espacial de las zonas de influencia de grupos guerrilleros, paramilitares, narcotráfico (cultivos), y de zonas donde ha habido despojo de tierras; a partir de una división temporal que vas desde 1985 hasta 2005.

Sesión 5.

Objetivo: Identificar derechos y deberes de las víctimas.

Actividad: 1. A los estudiantes se solicita que realicen una definición corta de lo que comprenden por el término víctima. A partir de lo propuesto por los estudiantes retomar la definición contenida en el artículo 3 de la Ley de Víctimas 1448 de 2011, a fin de puntualizar el concepto de víctima en el marco del conflicto colombiano, el cual señala:

> **ARTÍCULO 3°. VÍCTIMAS.** Se consideran víctimas, para los efectos de esta ley, aquellas personas que individual o colectivamente hayan sufrido un daño por hechos ocurridos a partir del 1º de enero de 1985, como consecuencia de infracciones al Derecho Internacional Humanitario o de violaciones graves y manifiestas a las normas internacionales de Derechos Humanos, *ocurridas con ocasión del conflicto armado interno*.
>
> También son víctimas el cónyuge, compañero o compañera permanente, parejas del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa, cuando a esta se le hubiere dado muerte o estuviere desaparecida. A falta de estas, lo serán los que se encuentren en el segundo grado de consanguinidad ascendente.
>
> De la misma forma, se consideran víctimas las personas que hayan sufrido un daño al intervenir para asistir a la víctima en peligro o para prevenir la victimización.
>
> La condición de víctima se adquiere con independencia de que se individualice, aprehenda, procese o condene al autor de la conducta punible y de la relación familiar que pueda existir entre el autor y la víctima. (Ley 1448 de 2011, art. 3).

2. Presentación del Video: Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011). En: https://www.youtube.com/watch?v=11zjcbsfFEw Retroalimentación del docente a partir de la problematización: a) ¿Quiénes son las víctimas? b) Casos de víctimas[24]. c) Reflexión sobre casos cercanos al entorno de los estudiantes, al docente y a la institución (si los hay).

3. Reflexión sobre las formas de victimización a los sujetos y las formas que se han dado en el contexto del conflicto colombiano.

Taller de evaluación.

Objetivo: Reconocer los actores del conflicto y sus principales características

Actividad: Realizar un cuadro comparativo de las principales características de los diferentes grupos armados abordados hasta el momento.

[24] En este ejercicio se pueden presentar algunos de los casos de victimización a diferentes grupos poblacionales (mujeres, niños y adolescentes, indígenas, afrodescendientes y población LGBTI) que presenta el texto *Los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia* del Grupo de Memoria Histórica (2013).

5.1.3.2 Eje temático 2: Participación política

Ámbitos conceptuales. Mecanismos de participación, derechos humanos, movimientos sociales, partidos políticos.

Competencias sugeridas:

Cognitiva:

- Comprende los mecanismos de participación política del conflicto.
- Conoce los organismos de protección de los Derechos Humanos.

Procedimental:

- Promueve ejercicios para el reconocimiento de los diferentes mecanismos de participación política.

Socializadora:

- Reflexiona sobre el papel de los mecanismos de participación política en la historia reciente del país.
- Participa de actividades que promueven la participación en la toma de decisiones.

Sesión 7.

Objetivo: Establecer diferencias entre las formas de participación política (institucionales y no institucionales).

Actividad: 1. En grupos de 3 o 4 estudiantes, responder: ¿Quiénes son sus representantes en el colegio? ¿Cómo fueron elegidos? ¿Qué relación establecen con ellos? ¿Alguna vez han pensado que la elección de sus representantes ha favorecido a un candidato sobre los otros?

2. A partir de lo expuesto por los estudiantes señalar los mecanismos de participación que se dan a nivel local, regional y nacional; destacando los procesos electorales y en los procesos de participación directa como son los Consejos Locales, las Juntas de Acción Comunal y preguntando a los estudiantes si hay o conocen algún otro mecanismo de participación. Gutiérrez (2007) deja en claro que la participación política se da a partir de la filiación y vinculación en los partidos políticos tradicionales. Destaca la centralización del poder político en Bogotá, señalando que hay una serie de cambios que se dieron a partir de la finalización del Frente Nacional. Estos cambios permitieron procesos donde cobran relevancia las actividades de los integrantes de los partidos en las Juntas de Acción Comunal, alcaldías municipales como parte de la carrera política; así mismo, para el autor, la militancia de los ciudadanos en los

partidos está mediada por la relación de padrinazgo entre los líderes regionales y la población local, la cual se concibe como una relación clientelar desde las dinámicas de cada región.

3. Finalmente plantear la reflexión sobre los actores que han tenido incidencia en estos procesos y cuál ha sido su participación. Aquí se puede retomar el caso de las elecciones de 1970 y su incidencia en la aparición de grupos como el M-19, dando cuenta de cómo la exclusión política propició la aparición de grupos al margen de la ley; o bien retomar directamente la participación de grupos armados en la política nacional, dando cuenta de las consecuencias para el país[25].

Sesión 8

Objetivo: Identificar los cambios en los procesos de participación política a partir de la promulgación de la constitución de 1991.

Actividad: 1. Preguntar a los estudiantes sobre la participación que tienen en la construcción del manual de convivencia escolar, con preguntas como ¿cuál es la importancia del manual de convivencia?, ¿por qué es importante la participación de los estudiantes en la construcción de este? y ¿quiénes más participan en su construcción?

2. A partir de lo propuesto por Lassalle (1980) retomar la importancia de la Constitución en las sociedades modernas, en tanto estas definen no solo un marco normativo, sino expresión de los valores culturales de la sociedad, expresada en los poderes reales. Si bien este texto se escribe en un periodo de transición, es importante retomar los aspectos que señala sobre la constitución como una ley fundante y por ende fundamental.

En contraste con esta postura retomar el proceso dado entre la década de 1980 que finaliza con la promulgación de la constitución de 1991. Para esto se trabajan los postulados de Gutiérrez (2007)[26] y Restrepo (2006), quienes realizan el análisis de los cambios ocurridos en este período, resaltando los procesos de descentralización de la política, los actores que promovieron y el contexto general en el cual se dieron estos cambios, que se dan en el marco de la reestructuración general del Estado, los cuales se vieron como un potencial en el

[25] Esto se puede retomar a partir del texto *La criminalización de la política. Reconsiderando las expresiones regionales del Estado*, en Gutiérrez (2007).

[26] En este caso se propone la lectura del capítulo dedicado a la irrupción de los grupos armados y criminales en la vida política (La criminalización de la política. Reconsiderando las expresiones regionales del Estado), señala estos actores son un elemento que desestabilizo el orden general de los partidos tradicionales, y de la política nacional que propiciaran cambios al régimen político y a los procesos de participación.

desarrollo (en algunos casos no implementados) y distribución de los poderes públicos en los diferentes niveles establecidos por la constituyente de 1991.

3. Finalmente hacer una reflexión alrededor de la importancia de la participación de los diferentes sectores que dieron vida a la constitución de 1991 y como permitieron tanto en lo normativo, como en la práctica, diferentes formas de expresión política a sectores que estaban marginados de la contienda política y de la participación en la toma de decisiones.

Sesión 9.

Objetivo: Identificar formas de organización social y política.

Actividad: 1. Lectura de la fábula *La ardilla y el caballo* de Tomas Iriarte (1963). Responder: ¿de qué trata la fábula?, ¿cuál es su significado?

2. Junto con los estudiantes realizar un cuadro comparativo entre movimientos sociales y partidos políticos, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es un movimiento social/partido político?, ¿por qué aparecen?, ¿cuál es su rol en la sociedad?, ¿siempre han sido los mismos?, ¿que los hace semejantes, o diferentes?, ¿son legales/legítimos?

Una aproximación al concepto de movimientos sociales se hace a partir de los aportes de Archila (2008) quien los define como

> una forma de acción social colectiva que enfrenta injusticias, desigualdades o exclusiones, es decir, que está inmersa en conflictos que abarcan todas las dimensiones de la sociedad y no solo la económica…[con] autonomía ante los actores violentos… [y] una cierta permanencia en el tiempo." (Archila, 2001, p. 75)[27].

Con respecto a los partidos políticos se retoman los aportes de Gutiérrez (2007) quien señala los partidos políticos se pueden entender a partir de dos caras, "como encuentro relativamente estable entre nichos sociales y empresarios políticos, o como asociación de reclutamiento formalmente libre, a través de una combinación idiosincrática de ideas e incentivos selectivos y de voz y de salida" (p. 68), el autor señala que su definición y transformación depende de factores demográficos, estructurales e ideológicos, así mismo destaca que para definir a los partidos políticos es necesario un análisis a partir de la relación de estos con la democracia liberal, y con la masa social.

[27] Archila aplica este concepto a un análisis general de los movimientos sociales en Colombia entre 1958 y 1990, donde da cuenta de su conformación, sus identidades, la relación con los centros de poder y las luchas y reivindicaciones que impulsan y las acciones realizadas para visibilizar sus demandas.

3. El docente plantea una reflexión sobre la importancia de estos dos grupos y el papel que han tenido en la vida política del país, incorporando las ideas que se presentan en la fábula leída al inicio de la sesión.

Sesión 10.

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de garantizar los Derechos humanos en la participación política.

Actividad: 1. Cine foro *El Baile Rojo: Memoria de los silencios*, de Yesid Campos (2003), el cual aborda el genocidio del partido Unión Patriótica en la década de 1980, fundamentalmente en el gobierno de Virgilio Barco, mostrando no solo las muertes masivas de los integrantes de la Unión Patriótica, sino también como esto obligó a sus miembros a exiliarse, o en algunos casos a algunos militantes, antiguos miembros de las FARC, a regresar al monte. Se realiza una introducción que rescate el contexto en el cual se encuentra inmerso el documental, sobre quiénes se enfoca. Después del video plantear un diálogo a partir de las preguntas: ¿Quiénes fueron la Unión Patriótica?, ¿qué les pasó?, ¿hay alguna razón que expliqué lo que les pasó?, ¿pudo evitarse?, ¿conocen otros casos iguales o parecidos en el país o en otros países?, ¿por qué es importante recordar este hecho?

Aquí se propone retomar lo propuesto por Romero (2012), el cual destaca en un primer momento la denominación de genocidio obedece circunstancias políticas en tanto actúa en la eliminación de un grupo humano entero, basado en la definición dada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1946. Con esto claro el autor da cuenta del proceso que le da cabida a el proyecto civilista de la UP, y cuáles son los movimientos tanto del gobierno, como de sectores de las FARC y del Partido Comunista, concluyendo en la búsqueda de la paz por parte de los dos sectores y de la "apertura democrática".

Así pues, el autor muestra que con la consolidación del apoyo popular visible en la elección de alcaldes se da un proceso de intimidación en las regiones que lleva a una baja electoral en las elecciones siguientes. Esto en medio de una eliminación que el autor señala fue ascendente, porque

> primero se intentó eliminar a las bases sociales y a las estructuras locales, para luego arrinconar y liquidar a los líderes regionales. Para lograr estos fines se aplicó la estrategia de la conformación y crecimiento de grupos paramilitares que actuaban bajo el amparo oficial. (Romero, 2012, p. 147).

Este proceso de eliminación de los miembros de la UP fue llevado a cabo por una estructura estatal en conjunto con grupos paramilitares; a pesar de esto el autor muestra las investigaciones de la Corte Suprema de Justicia y de la Fiscalía han sido extensas, y que no se ha llegado a conocer los autores de este proceso, y así mismo señala que el Estado evade su responsabilidad sobre estos hechos.

Taller de evaluación.

Objetivo: Diferenciar los distintos mecanismos de participación política en el desarrollo del conflicto social y armado.

Actividad: Se solicitará a los estudiantes realizar por parejas la construcción de un partido político, o movimiento social, que contenga los siguientes elementos: un nombre, justificación y del porqué de la elección del tipo de actor, los ideales políticos, las formas de financiación, las formas de accionar, y un discurso sobre una situación crítica que se presenta en el país, preferiblemente conocida por los estudiantes, sea por la experiencia en la escuela o por lo encontrado en sus viviendas o aledaños, en la cual propondrán una forma de darle solución y de prevenirla en el futuro.

5.1.3.3 Eje temático 3: Influencia extranjera

Ámbitos conceptuales: Colaboración internacional, Derecho Internacional Humanitario.

Competencias sugeridas:

Cognitiva:

- Comprende el papel de países y organizaciones extranjeros en el conflicto colombiano.
- Conoce los alcances y limitaciones que tienen los actores extranjeros en el marco del conflicto.

Procedimental:

- Caracteriza las diferentes instituciones extranjeras y su rol en el conflicto colombiano.

Socializadora:

- Toma posición frente a la participación extranjera en el conflicto colombiano.

Sesión 12.

Objetivo: Reconocer la influencia extranjera como factor relevante en el desarrollo del conflicto social y armado.

Actividad: 1. Responder con los estudiantes: ¿Por qué interviene entidades extranjeras en el conflicto colombiano? ¿Cómo interviene? ¿Cuáles entidades o países han intervenido?

2. Despliegue sobre lo que fue el Plan Colombia, Contextualizando el momento en que se da este plan y el porqué de este, especificando qué es un Estado fallido; destacando así mismo las dimensiones que atravesó el despliegue de este ejercicio en Colombia, los recursos invertidos, el destino de estos, y el impacto que tuvo a nivel político, económico y social, tanto por la inversión como por lo que representó para el contexto en el que se dio.

Para lo cual se propone la lectura de Vega (2015)[28] sobre la intervención de Estados Unidos en el conflicto colombiano, el cual centra la atención sobre el aumento de militares estadounidenses en Colombia y el incremento en cuanto a la seguridad privada de empresas extranjeras. Perspectiva que se complementa con los aportes de Tickner (2001) quien destaca que el Plan Colombia se da en el marco de una prolongada cooperación entre Estados Unidos y Colombia, en lo que se denomina "guerra contra las drogas" intensificada por el escándalo de Ernesto Samper y la financiación de su campaña presidencial por narcotraficantes. Los autores dan cuenta de los efectos contraproducentes de la implementación del Plan en tanto hubo un aumento de los cultivos de coca, y fundamentalmente por el crecimiento de los grupos paramilitares en el esfuerzo de dar frente a la insurgencia colombiana.

3. Reflexión sobre la importancia para el país de la participación de extranjeros en el conflicto colombiano, en este caso, la participación de Estados Unidos en el desarrollo del conflicto colombiano. Destacar la importancia sobre el orden económico que se establece y cómo las diferentes relaciones de carácter económico dan cabida a procesos de intervención y cooperación entre las diferentes naciones.

Sesión 13.

Objetivo: Reflexionar sobre los mecanismos internacionales para la defensa de los Derechos Humano.

Actividad: 1. Presentar Video: Derecho Internacional Humanitario En: https://www.youtube.com/watch?v=QJMEkz4gDuk

[28] Si bien Vega (2015) realiza un análisis general de la intervención de Estados Unidos en todo el Siglo XX, hace también un breve análisis sobre el Plan Colombia, sus objetivos y las consecuencias a posteriori para el desenvolvimiento del conflicto colombiano.

2. A partir del video y de los aportes del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) se realiza una breve síntesis de los que son el Derecho Internacional Humanitario (DIH) entendido como "las normas internacionales, de origen convencional o consuetudinario, especialmente destinadas a solucionar los problemas de índole humanitaria que se derivan directamente de los conflictos armados, internacionales o no" (CICR, s,f. p. 4) señalando su procedencia, los momentos en los cuales puede intervenir en ejercicios de control o punitivos. Responder con los estudiantes ¿Qué es un crimen de Guerra[29]?, ¿quiénes cometen crímenes de guerra?, ¿por qué se diferencia un crimen de guerra de otros crímenes? y ¿por qué los crímenes de guerra son juzgados por cortes internacionales?

3. A partir de la nota de prensa sobre la obligación a prostitución infantil de estudiantes a paramilitares[30] discutir sobre ¿qué dice la noticia?, ¿a quiénes se refiere la noticia?, ¿qué grados de responsabilidad pueden tener los implicados?, ¿se debe aplicar el DIH en este caso?, ¿cómo?

Taller de evaluación.

Objetivo: Reconocer el papel de países y organizaciones e instituciones extranjeras en el conflicto social y armado.

Actividad: Debate análisis de caso Operación Jaque.

Para esta sesión se solicita a los estudiantes realizar las siguientes lecturas:

- Jaque mate: la operación perfecta.[31]
- Gobierno reconoce que utilizó emblema de la Cruz Roja en Operación Jaque[32].
- Cruz Roja no iniciará acciones contra Colombia por uso indebido de emblema en operación de rescate[33].

Adicional a estas lecturas se solicita a los estudiantes realizar una indagación de lo que se conoce sobre la Operación Jaque, y responder: ¿Cuál es la pertinencia de este tipo de operaciones en el conflicto colombiano?, ¿cuáles fueron los principales logros de la operación?,

---

[29] Para la CIRC (s.f.) un crimen de guerra se define como "las violaciones graves del derecho internacional humanitario cometidas durante conflictos armados internacionales y no internacionales" (p. 35).
[30] *Así operaba la rectora que entregaba niños a los 'paras' en Charalá* En: http://www.semana.com/nacion/articulo/la-rectora-que-convertio-a-estudiantes-en-esclavas-sexuales-de-paramilitares/468930.
[31] Jaque mate: la operación perfecta. En: http://www.semana.com/nacion/articulo/jaque-mate-operacion-perfecta/93666-3
[32] Gobierno reconoce que utilizó emblema de la Cruz Roja en Operación Jaque. En: https://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-gobierno-reconoce-utilizo-emblema-de-cruz-roja-operacion-jaque
[33] Cruz Roja no iniciará acciones contra Colombia por uso indebido de emblema en operación de rescate. En: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4380783

¿por qué fue criticada esta operación?, ¿por qué es importante separar la participación de ONG de la acción militar?

El ejercicio en clase se organiza a partir de la moderación del docente y la participación individual de cada estudiante, los cuales dan cuenta de su posición y argumentan la mismo alrededor de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Por qué fue importante eta operación para el país?
- ¿Cuáles fueron las instituciones y países participantes de esta operación?
- ¿Por qué se cree que se usaron insignias de un actor neutro (Cruz Roja) en medio de la operación?
- ¿Considera que el uso de insignias de la Cruz Roja en la operación afecta la imagen de neutralidad en la intervención y mediación de conflictos?
- ¿Puede considerarse que se cometió un crimen de guerra, por parte del estado colombiano en esta operación? ¿Por qué?
- ¿Cómo cree que se debió proceder por parte de organizaciones defensoras de Derechos Humanos y del Derecho Internacional Humanitario?
- ¿Cuáles son las posturas que expresan las
- ¿Cuál es su opinión sobre las posturas presentadas en las notas de prensa?
- ¿Cuáles considera son los principales aciertos y desaciertos que se presentaron en el desarrollo de la Operación Jaque?

Al final se solicita a los estudiantes plantear en un breve escrito su posición sobre los temas propuestos en el debate.

5.1.3.4 Eje temático 4: Diálogos de paz

Ámbitos conceptuales: Diálogos de paz, Verdad Justicia y Reparación, víctimas, desmovilizados.

Competencias Sugeridas:

Cognitiva:

- Identifica las causas de los diferentes diálogos para dar solución a los conflictos.
- Diferencia los diferentes diálogos de paz que se han realizado en el país y con qué grupos se han realizado.

Procedimental:

- Elabora escritos que abarquen los temas en torno a los diálogos de paz.

Socializadora:

- Reconoce la importancia del diálogo en la solución de conflictos.
- Reflexiona sobre la convivencia pacífica, el impacto de la convivencia con excombatientes, con las víctimas.
- Toma posición sobre las formas de solución a los conflictos.

Sesión 15.

Objetivo: Determinar cuáles son las características principales de los diálogos de paz que se han desarrollado en Colombia.

Actividad: 1. Se inicia indagando sobre la idea que tienen los estudiantes sobre los diálogos de paz con diferentes grupos armados, ¿cuáles son los que más recuerdan? y ¿por qué?

2. A partir de las respuestas se enfatizan en casos emblemáticos que puedan dar cuenta del destino de las víctimas (su proceso de reparación, los retos a afrontar, etc.) y los victimarios, así como de los procesos de reintegración a la vida civil (resaltando el proceso de transición a la sociedad civil).

3. Finalmente se realiza una lectura grupal de *Las tres décadas de diálogos de paz en Colombia*[34]. Este texto presenta brevemente las iniciativas de gobierno y grupos armados por lograr acuerdos de paz, señalando los aciertos y desaciertos, cuáles fueron los que llegaron a feliz término y cuáles no; señala, además, el narcotráfico y el cultivo de la coca como uno de los elementos que imposibilitaron el desarrollo de los diálogos entre cada gobierno y los diferentes actores armados[35]. Se busca una reflexión sobre la importancia de todos los procesos logrados, y qué cambios se pueden ver en la sociedad a partir de la desmovilización de determinados grupos.

Sesión 16.

Objetivo: Identificar las características de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación.

Actividad: 1. Con los estudiantes responder: ¿qué es verdad?, ¿qué es justicia?, ¿qué es reparación?, ¿qué se puede entender de estos conceptos en el marco del conflicto colombiano?

---

[34] En: http://www.eluniversal.com.co/cartagena/actualidad/las-tres-decadas-de-dialogos-de-paz-en-colombia-94550

[35] Eje que se complementa con el aporte de Muñoz (2012) quien desde una mirada jurídica relaciona justicia paz y derecho, analizando los procesos de cada gobierno y las perspectivas e iniciativas de cada uno para lograr este propósito.

2. Desarrollar los elementos que le dieron cabida a los sistemas de justicia transicional y de reparación en Colombia, los grupos con los que se ha implementado y algunos de los elementos que son centrales en cuanto a las garantías que se dan a partir del programa de Justicia y Paz[36]. En este caso, hay que destacar cuál ha sido el proceder para condenar a los implicados, retomando elementos del DIH y los crímenes que pueden o no ser indultados, así como los casos por los cuales se generaron extradiciones.

3. Plantear la importancia que tienen un proceso de justicia transicional para el país y para las víctimas, tomando en consideración la relevancia de quienes perpetraron crímenes puedan dar cuenta de estos y posibiliten no solo el establecimiento de responsabilidades, sino que permitieron a las víctimas saber sobre lo ocurrido con familiares y amigos, así como atestiguar hechos que no son conocidos por la sociedad colombiana.

4. Finalmente con los estudiantes realizar un análisis de la nota de prensa *El nuevo mapa de la restitución de tierras*[37], proponiendo alternativas para la garantía de los derechos de las víctimas.

Taller de evaluación.

Objetivo: Establecer las razones que posibilitan el desarrollo diálogos para la paz

Actividad: Previa indagación y a partir de lo visto en las clases, sobre los procesos de paz que se han dado en el país, y los resultados que se han obtenido organizar dos grupos: uno que este a favor de la solución dialogada de los conflictos y otros en contra. Con el fin de dar cuenta de cuáles son los pro y contras, en cuanto a los posibles resultados, de los diálogos que se dieron en el país y como puede llegarse a mejores resultados**.**

[36] Para esto se retoma el análisis del informe del Centro de Memoria Histórica (2012), *Justicia y Paz: ¿Verdad judicial o verdad Histórica?*, en el cual se hace un análisis etnográfico del proceso de aplicación de la Ley 975 de 2005 Justicia y Paz; en el cual se presentan definiciones de conceptos como verdad, justicia y reparación. Lo anterior anclado al proceso de desmovilización y reincorporación a la vida civil de los grupos paramilitares; presenta así mismo, los procesos que tiene quien se acogió a esta Ley que va desde el postulado hasta la condena, en medio de procesos de reconciliación con las víctimas, las cuales tienen un acompañamiento institucional en este mismo proceso.

[37] En https://www.elespectador.com/noticias/politica/el-nuevo-mapa-de-restitucion-de-tierras-articulo-630320

6. Enseñanza de la Historia Reciente: reflexiones para un ejercicio educativo contextualizado.

Tomando como precedente el recorrido hasta aquí realizado, este capítulo da cuenta de la respuesta general a la pregunta que inspiró el proyecto de intervención, a saber: ¿cómo enseñar la historia reciente (1964-2012) para el reconocimiento de dinámicas y características de actores del conflicto en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina R. IED? Y así mismo de los objetivos planteados. Para esto se vincula, no solo los aportes dados por las investigaciones y proyectos de intervención revisados, las reflexiones teóricas, sino también, y fundamentalmente, se retoma el proceso educativo en el Colegio Gerardo Molina Ramírez.

Así pues, se destaca la pertinencia de la enseñanza de la historia reciente en la escuela, reflexionando sobre los aspectos metodológicos que constituyeron el acto educativo, así como el énfasis alrededor de la importancia de la enseñanza de la historia reciente para la formación ética y política. Por otra parte, aquí se exponen algunas reflexiones sobre los aportes del ejercicio de sistematización, la necesidad de retomar las contribuciones de los participantes del acto educativo, y el valor de las contingencias en el ejercicio de reflexión del docente. Para finalizar se hace una breve mención sobre la construcción de la unidad didáctica, como un ejercicio producto de la reflexión del docente sobre su quehacer, en la que se destaca la relevancia de esta actuación para el docente en ciencias sociales, así como para quien está en proceso de formación.

6.1 El abordaje de la historia reciente a partir de las dinámicas y características de los actores del conflicto en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez.

Para el cumplimiento del primer objetivo: *Abordar la historia reciente en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez, a la luz de las dinámicas y características de los actores del conflicto,* esta monografía partió de los diferentes estudios que se han realizado sobre el tema. Se rescató en el proceso una literatura diversa, que analiza esta historia desde matices, preguntas e interpretaciones que generaron diferentes resultados, y además han mantenido en tensión a la sociedad. Esto último debido que es un estudio complejo, que acude necesariamente a hechos que aún hoy son sensibles en la sociedad (Franco y Levin, 2007). Procesos que en la monografía se abordaron desde uno de los múltiples factores que constituyen la historia reciente del país**:** los actores del conflicto.

Este punto de partida permitió una delimitación temporal, 1964-2012, no sin dejar de tomar en cuenta factores que han dado cabida a otro tipo de delimitaciones, que corresponden al

estudio de la historia reciente de Colombia. Dificultad que expresan autores como Fazio (2012), Arostegui (2002) y Franco y Levín (2007), quienes mencionan que esto obedece a los intereses y sensibilidades de quienes la propusieron, idea evidente en trabajos de López y Rodríguez (2012), quienes se enfocaron en el accionar paramilitar; o Quintero y Casallas (2014) que indagaron sobre los problemas de la tierra, entre otros estudios que se centraron en hechos, actores y procesos particulares a fin de comprender y hacer comprensible apartados de la historia reciente colombiana, tanto en la escuela como en comunidades, tales como el caso de Eraso (2010).

Así las cosas, se dio cuenta que la enseñanza de la historia reciente en la escuela no ha sido un tema de menor cuantía. Por el contrario, como lo indica Kriger (2011), su enseñanza plantea debates, que también se lograron evidenciar a partir de los once ejercicios de intervención presentados en el primer capítulo, los cuales retomaron hechos del conflicto armado y los convirtieron en propuestas y recomendaciones para su enseñanza. Ejercicios centrados en la construcción de una memoria colectiva y sobre los hechos que pueden ser recordados en la institución escolar, en la medida que la institución escolar tiene una función socializadora y de reproducción de valores y de memoria nacional (Carretero, 2008). Por ende, se señala la importancia de definir cuáles son los lineamientos y el enfoque que se da desde la institución para abordar estas temáticas.

Es importante señalar que en el marco del acto educativo se evidenció la importancia dada al abordaje de la historia reciente por la escuela y quienes la componen, tanto docentes y administrativos, como por los estudiantes; esto refuerza reflexiones como las de Barrero (2013) que ve la enseñanza de la historia reciente como una necesidad social. Para este caso particular no presentaron ningún tipo de reserva sobre lo que se propuso para el abordaje de la historia reciente, ni una reestructuración de los contenidos o métodos para la enseñanza en el aula[38]. Más bien se destacó la importancia de esta temática en el aula de clase y la necesidad de un docente comprometido con este ejercicio.

Así pues, a nivel metodológico, para el abordaje de la historia reciente se retomaron los aportes de Carretero (1996), quien señala la importancia de acudir a los conceptos y concepciones construidos por los estudiantes, a fin de acoplar y transformar estos a partir de

[38] Aquí, es importante señalar la propuesta presentada acude a lineamientos y definiciones dadas en los Decretos 1732 de 2014 y 1038 de 2015, en el marco de lo que se definió como Cátedra de la paz. Ajustadas a los objetivos propios de la intervención y a las particularidades de esta. Esto confirma el interés por construir una memoria nacional bajo unos lineamientos particulares de las instituciones públicas.

comprender las diferentes relaciones que hacen los estudiantes con estas. Elemento que, como lo señala Rodríguez (2010), es determinante para el posicionamiento crítico de los estudiantes sobre la realidad sociopolítica del país; ejemplo de esto son las posiciones expresadas sobre conceptos como paz (relacionado con la ausencia de muertes), conflicto (como una disputa) y víctima (relacionada con la agresión física), que permiten un diálogo con el estudiante sobre los diferentes aspectos presentes en el análisis y comprensión de la historia reciente.

Sobre el abordaje en aula de las características y dinámicas de los actores del conflicto, se destacada la importancia de realizar una mirada a la historia reciente desde diferentes disciplinas (Carretero, 1996; MEN, 2002), así como desde la mirada presentista de los estudiantes (Carretero, 1996), en las cuales se realizó un análisis particular de hechos y actores propios del conflicto colombiano. En este caso, se vio a partir de los ejercicios dados alrededor de la cartografía presentada y de las propuestas de los estudiantes en donde se presentó no solo un análisis de los lugares donde se encontraban los actores y las posibles relaciones de unos y otros en el marco temporal, sino también el análisis de los estudiantes a partir de estas características y de las particularidades del territorio que ellos mismos resaltaron, principalmente en términos de recursos, vías de comunicación o el cultivo y transporte de marihuana.

Por otra parte, el acto educativo partió de algunas reflexiones propiciadas por anécdotas propuestas por los docentes, en las cuales se daba cuenta de la cercanía del conflicto con el contexto cercano de docentes y estudiantes. Que en este caso permitió el análisis de los discursos sobre la limpieza social y el paramilitarismo, realizado fundamentalmente a partir de casos puntuales de la llamada “limpieza social” ocurridos en alrededores de la institución educativa, hechos de los cuales muchos docentes de la institución fueron testigos. Así mismo se propició una reflexión sobre el uso del discurso paramilitar en espacios como la universidad pública, y como aún hoy se presentan como vigentes y se han sido usados como mecanismo para amedrentar a los integrantes de esta institución. Estas experiencias en el aula de clase propiciaron una mirada sobre el conflicto y los actores que confluyen en este, dando cuenta, en este caso, de la cercanía con los docentes y estudiantes.

Por otra parte, se destacan los aportes de Betancourt (1994), en cuanto a la lectura crítica del texto para el abordaje de la historia, donde si bien el autor presenta la necesidad de la lectura historiográfica sobre un tema en particular, además de presentar su contexto particular y el de su autor, para esta monografía se propuso un ejercicio de lectura de fuentes primarias, específicamente la lectura de notas de prensa y crónicas. Esto, en tanto es una herramienta

clave para el análisis y comprensión de la historia reciente (Aróstegui, 2002). Ejercicio que dio lugar al análisis de fenómenos en contextos espaciales y temporales diferentes, en algunos casos llevó a los estudiantes a preguntarse sobre qué hubieran hecho ante hechos puntuales, como fue el caso del análisis realizado a la noticia de una rectora de una institución en una región del país que por presión de los paramilitares les entregaba niños, o en otros casos, a una mirada reflexiva sobre quiénes eran los actores y sus motivaciones.

Estas decisiones sobre el acto educativo vieron la necesidad de abordar esta temática, acudiendo a perspectivas de análisis diversos que profundizan en los aspectos planteados a partir de los ejercicios retomados, los cuales en su mayoría se direccionaron a la escuela, lo que permitió plantear diferentes concepciones sobre el conflicto.

A partir del acto educativo, se destaca que, si bien hay una construcción de memoria colectiva sobre la historia reciente, esta no busca determinar responsabilidades históricas a ningún actor, y por el contrario se propone complejizar la mirada con la cual se aborda la historia reciente en Colombia a fin de no constituir una verdad alrededor de buenos y malos. Este elemento, en concordancia con los postulados de Dussel (2002), resalta la importancia de abordar el pasado trágico y ponerlo en contexto, a fin de presentar un diálogo entre las diferentes generaciones, también problematizar la historia oficial.

Así mismo, una mirada histórica sobre los conflictos que se dieron en el país en el periodo abordado, 1964-2012, contribuyen en la construcción de subjetividades políticas (Carretero, 1996) y de posiciones éticas, tanto por parte de estudiantes como de docentes. Punto que se ve en lo propuesto por Arias (2015) quien indica que la irrupción de la historia reciente en la escuela es un elemento que la pone en tensión, pues se hace evidente el carácter no neutral de la enseñanza de la historia; lo anterior en relación con las propuestas de otros autores (Mojica, 2015; Torres, 2016; Lagos y Vega, 2012; Bedoya, 2013) quienes también dan cuenta de la conflictividad presente en la enseñanza de la historia reciente que pone en cuestión hechos polémicos de la sociedad.

En consecuencia, el abordaje de los contenidos permitió el debate de posiciones generadas a partir de los hechos traumáticos, siendo un insumo claro para el ejercicio educativo propicio para la formación de los estudiantes y la consolidación de sus apuestas y opiniones. Formación que partió de contenidos históricos presentados y debatidos en el acto educativo, como también desde la posibilidad de análisis sobre los hechos que hoy se presentan como sensibles. Las reflexiones que evidencian las posturas de los estudiantes sobre las acciones de guerra y el

costo en vidas dados en el marco del conflicto y las posibilidades de diálogo entre diferentes sectores, en este caso, sobre el accionar del ELN y el ejército nacional.

Otro de los ejercicios que dilucidó las posturas de los estudiantes se dio en el marco de la Semana por la Paz, pues permitió el diálogo de los estudiantes alrededor de temas como los acuerdos logrados en La Habana, Cuba, entre las FARC y el Gobierno Nacional; así mismo se discutió sobre la visión de diferentes sectores de la sociedad sobre este tema, las afinidades de los estudiantes con opiniones favorables o negativas sobre lo pactado entre las dos partes. Aquí, es necesario señalar que las posiciones de los estudiantes con respecto a lo que consideraban correcto o no sobre los acuerdos no siempre fueron expresadas claramente, pues éstas responden a la opinión que fue generalizada en el grupo de intervención, la cual se suponía como la más correcta, en este caso favorable sobre los acuerdos; esto se vio cuando uno de los estudiantes, que a pesar de no estar a favor y no creer en lo que se presentaba en los acuerdos, en el ejercicio pedagógico propuesto, decidió mostrar una posición a favor de lo acordado y de la voluntad de las partes por cumplirlo.

El caso de este estudiante puede verse como un reflejo del panorama dado en la sociedad colombiana, ya que la opinión que se mostraba en los medios de comunicación y encuestas aparentemente mostraron favorabilidad por lo pactado, pero al momento de realizar la refrendación de los acuerdos en el plebiscito, el resultado evidenció que no tenían ese grado de aceptabilidad. Estos elementos muestran la necesidad de que la escuela sea un espacio en donde se resalta la importancia de que todo individuo presente y argumente sus posturas, sin ningún tipo de censura, a fin de lograr un diálogo franco sobre la realidad que se vive en el país.

6.2 La sistematización de experiencias como una herramienta para la reflexión del quehacer docente.

En cuanto al segundo objetivo: *Sistematizar la experiencia educativa en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez*, se retomó principalmente a Torres (2008), quien señala la sistematización de experiencias como una reflexión práctica del proceso educativo. Así pues, esta permitió dar una mirada de conjunto al proceso donde se rescataron las características del contexto y grupo de intervención, las principales actividades, así como las contingencias y dificultades que se presentaron.

En primera medida es necesario destacar los diferentes trabajos de intervención que realizan un ejercicio de sistematización de experiencias (Bedoya, 2011; Erazo, 2010; Rodríguez, 2010; Mateus, 2014; Vargas, 2010;Villamil, 2013) no dan cuenta de una reflexión

sobre la sistematización de experiencias y su aporte en el desarrollo de la intervención; salvo por los aportes de Lagos y Vega (2012), quienes señalan que este es un campo de estudio autónomo, el cual permite una reflexión dada a partir del acto educativo, que construye conocimiento a partir de la participación.

Aquí se destaca la sistematización de experiencias ya que permitió dar cuenta de un proceso donde confluyeron las posiciones de cada uno de los participantes, destacando las particularidades de lo propuesto por docentes y estudiantes en el acto educativo. Apuestas que se presentan desde los planteamientos conceptuales, y desde los posicionamientos éticos, morales y políticos, donde se presentó un diálogo continuo y se evidenciaron transformaciones de las concepciones de los participantes en el desarrollo del acto educativo. En esta medida se concibe como una herramienta que permite la reflexión al docente sobre su quehacer y como poder mejorar su práctica pedagógica.

En este caso el ejercicio de la presente experiencia contó con varias herramientas para la recolección de información que permitieron contrastarla. Partiendo de la revisión de documentos oficiales, sobre las características de la población cercana a la institución y una caracterización puntual del grupo de intervención a partir de una encuesta sobre aspectos socioeconómicos, familiares y escolares de los estudiantes del grupo. Así mismo, sobre el acto educativo, se retomaron los diarios de campo, las planeaciones y los talleres realizados por los estudiantes, los cuales permitieron dar una mirada conjunta sobre el proceso llevado a cabo, sus resultados y las dificultades que se presentaron.

Cabe señalar, en el marco del acto educativo, que se presentaron una serie de contingencias dadas por las dinámicas del contexto en donde se llevó a cabo. Elementos que por lo general no se mencionan en los procesos de sistematización, pero que aquí se hacen relevantes pues son parte integral del ejercicio docente. Contingencias que son propias de la selección de los contenidos y el abordaje de estos en el aula; pero otras, más dadas por las particularidades del aula y la escuela (imposibilidad de encuentros por izadas de bandera, elecciones de representantes estudiantiles y actividades culturales o extracurriculares). Estos se consideran elementos a tener en cuenta por los docentes, tanto por aquellos que están en su proceso de formación, como por quienes ejercen su profesión e incluso para las instituciones educativas.

Finalmente cabe señalar que la sistematización de experiencias y la reflexión que se hace sobre el acto educativo es un aporte desde el cual se pueden generar propuestas para el abordaje

de diferentes temáticas en el aula escolar. Ejemplo de esto se da en el apartado siguiente, donde aparecerán algunas reflexiones sobre la construcción de la unidad didáctica.

6.3 Una propuesta para la enseñanza de la historia reciente desde la experiencia en el aula.

Finalmente se da cumplimiento al último objetivo: *Elaborar una unidad didáctica para a la enseñanza de la historia reciente, desde el reconocimiento de las dinámicas y características de los actores del conflicto.* Este ejercicio planteado a partir de la reflexión dada por el acto educativo y en el cual se presentó una propuesta que no solo procuró rescatar los elementos temáticos y metodológicos retomados en este proceso, sino que también fue nutrido con iniciativas que complementaron la unidad didáctica.

Durante la construcción de la unidad didáctica se tomaron en consideración las propuestas de los Lineamientos en ciencias sociales (MEN, 2002) y de Arias (2017) en cuanto a la estructura, objetivos y metodologías para la construcción de un cuerpo coherente, en la que se consideran elementos como: ejes temáticos, preguntas problema, objetivos, ámbitos conceptuales y actividades. Por otra parte, se tuvieron en cuenta las posturas de Carretero (1996), quien, desde lo metodológico, no solo destaca la importancia de la enseñanza desde las concepciones de los estudiantes, sino también la necesidad de dar una mirada interdisciplinar para el abordaje de la historia reciente en la escuela.

Así pues, la unidad didáctica constituye una apuesta para el abordaje de la enseñanza de la historia reciente desde las características y dinámicas de los actores del conflicto, cuyas actividades se planearon a fin de lograr un diálogo entre docentes y estudiantes, en el cual se medie entre las diferentes miradas sobre este tema. Junto a ello se propuso una estructura temática que permite el abordaje desde las disciplinas de las ciencias sociales, que en relación con la historia plantean análisis disímiles y complementarios de este fenómeno. Finalmente se hace pertinente destacar la evaluación como un proceso que sigue de cerca la apropiación de conceptos y temáticas por parte de los estudiantes.

6.4 Consideraciones finales.

Considerando lo anteriormente planteado, se puede concluir respecto a la pregunta que inspiró esta monografía: *¿Cómo enseñar la historia reciente (1964-2012) para el reconocimiento de dinámicas y características de actores del conflicto en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina R. IED?* En primer lugar, la enseñanza de la historia reciente partió del reconocimiento del contexto y de los sujetos a quienes se va a enseñar (en este caso los

estudiantes del grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED), sus particularidades y sus concepciones sobre un tema particular como es el de las dinámicas y características de quienes han sido actores del conflicto en Colombia. Así mismo se hizo necesario conocer las concepciones y opiniones sobre el presente y la relación con ese pasado más cercano, los legados y las oportunidades o no de superar hechos dolorosos.

Por otra parte, fue importante una construcción conceptual de las diferentes dimensiones (espaciales, temporales, sociales, económicas y políticas) que abarca el abordaje de la historia reciente colombiana a partir de las características de quienes han sido sus protagonistas. Así mismo es importante considerar una serie de estrategias y rutas metodológicas que permitan el diálogo entre docente y estudiantes a partir de las concepciones que estos tienen sobre el tema, que parte de lecturas, debates, juegos de rol, análisis de caso, entre otros. Estrategias que deben ser flexibles y susceptibles a cambios en tanto el ejercicio en aula lo pueda demandar.

Finalmente, cabe señalar que el acto educativo está mediado por un diálogo entre docentes y estudiantes, pero también por las diferentes situaciones a las que está sujeto el trabajo en aula. Lo que hace necesario mostrar que el docente debe estar presto a atender situaciones que se le presentan, como la falta de interés, las dificultades de aprendizaje, o las diferentes emociones y reacciones que puede generar el abordaje de la historia reciente para los participantes del acto educativo. Siendo la enseñanza un proceso que se estructura y se reestructura en la práctica del aula y a partir de la experiencia.

Así pues, lo aquí planteado no solo dio cuenta del proceso de enseñanza y sistematización de la experiencia educativa en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina Ramírez IED, sino que también constituye un aporte para el ejercicio y reflexión del docente, ya que este proceso patentiza la pertinencia de la enseñanza de la historia reciente en la escuela y las diferentes apuestas teóricas y metodológicas para su abordaje. Este ejercicio, además, permitió la presentación de una propuesta general, la cual fue propiciada por las consideraciones propias de la experiencia en aula.

Por lo anterior, las reflexiones aquí consignadas, se espera sean un aporte valioso para el docente de ciencias sociales, estudiantes e instituciones formadoras de docentes, pues permiten rescatar las diferentes propuestas y apuestas de colegas y estudiantes a la hora de llevar una temática a la escuela, observando así la necesidad de reconocer las particularidades de cada contexto educativo. Este aporte buscó enriquecer la mirada sobre el quehacer docente y las

particularidades de su ejercicio al abordar un tema tan complejo en la escuela, como es el de la de la historia reciente, más allá de la formalidad resuelta a través de los objetivos planteados.

Anexos.

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Anexo 1: Modelo de Encuesta para la caracterización del grupo de intervención.

Instrumento: Encuesta de caracterización

Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Ciclo de Innovación
Proyecto: **Enseñanza de la historia reciente:**
Características y dinámicas de los actores del conflicto armado en Colombia.

A continuación, encontrará una serie de preguntas realizadas en torno a características particulares de los estudiantes de grado 10º del Colegio Gerardo Molina R. Recuerde que el uso de la información suministrada será tratado con total confidencialidad y solo será usada con fines académicos por ello agradecemos su sinceridad.

Sexo M__ F__ Edad: __ Grado: __ Ciudad de origen: _____

Las preguntas que se encuentran a continuación hacen referencia a características en torno a su lugar de residencia y composición familiar. Algunas de estas demandan señalar una opción, otras, por el contrario, demandan señalar varias opciones.

1. ¿Usted reside en la localidad de Suba? **SI __ NO __** (Si la respuesta es afirmativa conteste la pregunta **2**, de lo contrario continúe con la pregunta **4**.)
2. Barrio _____
3. ¿Hace cuánto reside en este barrio? _____
4. Estrato ____
5. El lugar en el que vive es: Arrendado _ Propio_
6. Vive en… Casa _ Apartamento _ Inquilinato _
7. Convive con... (marque con una **X**)
   Hermano(s) __ Hermana(s) __ Padre __ Madre __
   Abuelos __ Tíos __ Primos __ Otro __ ¿Cuál? _____

Las preguntas que se encuentran a continuación hacen referencia a vivencia, gustos y actividades que usted realiza como estudiante. Algunas de estas demandan señalar una opción, otras, demandan señalar varias opciones o una respuesta abierta.

8. ¿Hace cuánto estudia en el Colegio Gerardo Molina? _____
9. ¿Qué es lo que más disfruta de estar en el colegio? _____
10. ¿Cuál es el área en la cual coloca MAYOR empeño? _____
    ¿Por qué? _____
11. ¿Cuál es el área en la cual coloca MENOR empeño? _____
    ¿Por qué? _____
12. A diario… ¿cuántas horas dedica a…?
    Ver televisión __ Navegar en internet __ Leer __
    Hacer uso de “chats” y redes sociales __ Hacer deporte __
    Realizar tareas y/o deberes escolares __ Otras actividades __
    De un ejemplo _____

13. Si dedica más de **4** (cuatro) horas a las siguientes actividades, indique sus preferencias en cada una de ellas. De lo contrario continúe con la pregunta **14.**

Ver televisión _____

Navegar en internet _____

Leer _____

Hacer uso de "chats" y redes sociales _____

Hacer deporte _____

Realizar tareas y/o deberes escolares _____

Otras actividades _____

14. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre?

_____

15. ¿Cuánto tiempo dedica a estas actividades?

Entre 1 a 2 horas semanales __ Entre 2 y 3 horas semanales __

Más de 4 horas semanales __

Anexo 2: Formato de confidencialidad y permiso de divulgación.



Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Ciclo de Innovación.
Proyecto: **Enseñanza de la historia reciente: Características y dinámicas de los actores del conflicto armado en Colombia.**

FORMATO DE CONSENTIMIENTO

Sres. Padres de familia.

Por medio de la presente nos dirigimos a ustedes con el fin de presentar el proyecto que se ha llevado a cabo con el grado 1004, a cargo de Estefanía Antolínez y Cristian López; estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación.

Realizamos el proyecto titulado: Enseñanza de la historia reciente: Características y dinámicas de los actores del conflicto armado en Colombia. Este es un trabajo de intervención el cual tiene como Objetivo: enseñar la historia reciente (1964-2012) para el reconocimiento de dinámicas y características de actores del conflicto, en el grado 1004 del Colegio Gerardo Molina R. IED.

Este documento tiene como fin indicar la participación voluntaria de los estudiantes para la participación voluntaria de los estudiantes, así como la aprobación por parte de sus acudientes para la toma de registros que permitan dar cuenta del proceso formativo. Para proteger la confidencialidad y anonimato, el estudio identificara a los estudiantes mediante un número en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial.

Los resultados d este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique. Si le interesa una copia de la investigación nos puede contactar y será remitida.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de la intervención, nos puede contactar a los números 319 326 15 97 – 321 434 36 28, o enviarnos un correo a: cflopezr@correo.udistrital.edu.co.

En consecuencia con lo anterior yo _____, identificado con la CC# _____ de _____; acudiente del estudiante_____, autorizo los registros tomados sean utilizados como insumos del informe académico a realizar.

Anexo 3: Planeaciones.

Planeación # 1

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
Cuáles son las aracterísticas de los ctores del conflicto?	0	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del onflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre l accionar de los actores el conflicto

Título: ¿Por qué la Paz?

Objetivos: Presentar la propuesta de intervención a los estudiantes.

Identificar concepciones sobre "Paz"

Fecha: martes 2 de febrero

Hora: 6:15 - 8:00 am

1. Presentación de estudiantes.

Actividad inicial: Nombres entrecruzados.

2. Presentación del proyecto

Se realiza la presentación el proyecto a desarrollar en el grupo 1004, con el fin de contextualizar a los estudiantes en el proceso que se inicia.

3. Actividad: ¿Por qué la Paz?

Esta actividad iniciará preguntado a los estudiantes “¿Qué entiende por conflicto y paz?”, con el fin de indagar su concepción de dichos conceptos usados de manera cotidiana. A continuación, se realizará la lectura de fragmentos de crónicas y memorias sobre algunos personajes representativos en el conflicto social y armado del país, realizando una reflexión conjunta, sobre la pregunta que orienta esta actividad a partir de las vivencias de estos personajes. Esta actividad tiene como finalidad introducir a los estudiantes en la temática y reflexionar sobre la primera pregunta realizada pero ahora en el marco del conflicto social y armado.

Planeación #2

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
Cuáles son las aracterísticas de los ctores del conflicto?	0	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los distintos ctores del conflicto Realiza la representación artográfica de los actores del onflicto Plantea reflexiones sobre el ccionar de los actores del conflicto

Título: ¿Quiénes son y cómo se originan los grupos armados?
Fecha: viernes 12 de febrero
Hora: 9:00 – 10:00 am
Objetivo: Contextualizar históricamente el origen de los grupos armados en el marco de los últimos treinta años del conflicto. (1984 - 2014)

Materiales: Papel

Referencias bibliográficas: Autores varios. (1999). Manuel para cubrir la guerra y la paz. Bogotá: Conferencia Episcopal Alemana

1. Introducción

Juego de rol. Simulación de combate.

Se repartirán 15 bolas de papel a los estudiantes que se encuentran ubicados en los dos extremos diagonales del salón. Cada uno debe lanzar las bolas en dos minutos, con el fin de que estas lleguen al otro extremo, los demás estudiantes deben mantener sus respectivos puestos. La persona a cargo debe dar indicaciones a uno de los dos contrincantes sobre los lanzamientos que debe hacer. Dicha actividad tiene una duración de 2 minutos

2. Contextualización

A partir de la actividad anterior se realizará una línea del tiempo (1970 - 2014). Esta es desarrollada con el fin de colocar en el devenir histórico de los actores del conflicto, caracterizando actores armados, institucionales y sociedad civil. Se hará referencia a este periodo de tiempo ya que a partir de la década de los ochenta nacen nuevos actores.

Mapa conceptual de actores del conflicto. Este se realizará con el fin de caracterizar y definir a los actores del conflicto con miras a una identificación de particularidades.

3. Reflexión:

La reflexión gira en torno a la actividad de introducción y la contextualización, pues estas permiten pensar sobre el accionar de los actores armados y la sociedad civil. Es importante retroalimentar la primera actividad porque funge como una representación simbólica del enfrentamiento de los grupos armados y el accionar de la sociedad civil.

Planeación # 3

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
Cuáles son las aracterísticas de los actores el conflicto?	10	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del onflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre l accionar de los actores el conflicto

Título: ¿Qué ideales identifican a los actores del conflicto?

Fecha: Martes 16 de Febrero

Hora: 9:00 – 10:00 am

Objetivo: Reconocer diferentes corrientes ideológicas en los actores del conflicto

Materiales: Marcadores

Referencias bibliográficas:

Autores varios. (1999), Manual para cubrir la guerra y la paz, Bogotá FESCOL. P 7-157.

Cubides F. (1999). Los paramilitares y su estrategia. En: Deas, Et al. Reconocer la guerra para construir la paz, Bogotá: Norma ed. P 151-199.

Kurtenbach, S. (2005). Análisis del Conflicto en Colombia. Bogotá: Gente Nueva

1. Contextualización: Línea del tiempo

2. ¿Qué entienden por ideología?

3. Ideología en los actores del conflicto

Vídeos (opcional)

	Guerrillas	Estado	Paramilitares	Narcos
Pueblo / Población	Las FARC, nacen como forma de autodefensa campesina. (Kuthencach, 2005) ELN. Nace como resultado de la protesta estudiantil de los años 60. (Kurtenbach, 2005) Las FARC tienen un anclaje regional y rural. El M-19 logró un anclaje político en las ciudades. (Kurtenbach, 2005)	Favorece la "cotidianización de la violencia", ya que no controla o reprime la violencia de grupos regionales. (Kurtenbach, 2005) Los gobiernos son el único actor con legitimación democrática. (Kurtenbach, 2005)	"Se presentan como "autodefensas campesinas", aunque sus intereses e ideología, o el lugar donde operen, puede variar" (FESCOL, 1999 45) Considera blancos militares a cuadros políticos y sindicales de la extrema izquierda (FESCOL, 1999 47) Objetivo prioritario: población indefensa. (Cubides Pg. 163) En las ciudades nacen de la mano del crimen organizado (Kurtenbach, 2005)	"Escobar: Devolverle al pueblo lo que a él le sobra"
Financiación económica	Actividades relacionadas con el narcotráfico y el narcocultivo. (Kurtenbach, 2005)	Subsidio por parte de los Estados Unidos para el combate de estupefacientes y las organizaciones guerrilleras. Actividades relacionadas con el narcotráfico y el narcocultivo. (Kurtenbach, 2005)	Actividades relacionadas con el narcotráfico y el narcocultivo. (Kurtenbach, 2005) Financiación de grupos o personas con un elevado capital, esmeraldas en Boyacá. (Cubides Pg. 165, 170)	Actividades relacionadas con el narcotráfico y el narcocultivo. (Kurtenbach, 2005) Secuestro extorsivo (FESCOL, 1999 74)
Corriente de pensamiento.	"la complejidad evidenció tempranamente en la variedad de grupos con orientaciones ideológicas diferentes y sus respectivas conexiones internacionales" (Kurtenbach, 2005, p. 26)	Estado de derecho. Considerada la democracia más antigua del continente. (Kurtenbach, 2005)	Percepción de sí mismos basada en una forma de "autodefensa" de contra la guerrilla. (Kurtenbach, 2005)	

	Corriente “nacionalista” y/o “antiimperialista”. (Kurtenbach, 2005) Para los años 80 se funda la Unión Patriótica como brazo político de las FARC. (Kurtenbach, 2005) FARC: en un principio de corriente liberal y posteriormente anexados al partido comunista (Billion) (FESCOL, 1999 p41) pretenden subvertir el orden constitucional establecido (FESCOL, 1999 p 57) El Ejército de Liberación Nacional			
Participación política	“Clientelismo armado” (Kurtenbach, 2005)	Diferentes gobiernos han promovido “diálogos de paz” y la desmovilización de grupos armados (guerrillas y paramilitares) (Kurtenbach, 2005)	“Clientelismo armado” (Kurtenbach, 2005)	“Clientelismo armado” (Kurtenbach, 2005) Corrupción,
Acciones	Política de control territorial. (Kurtenbach, 2005) En los años 80 comenzaron a seguir una estrategia ofensiva y sus filas aumentaron en hombres. (Kurtenbach, 2005) Guerra de guerrillas “se caracteriza por la movilidad la sorpresa y la rápida ruptura de contacto y aprovecha el conocimiento del medio natural y la ayuda (o pasividad) del entorno social. (FESCOL p 39) estatus de beligerancia? (FESCOL p 54) Secuestro (retención) (FESCOL 74)	Fortalecimiento de las fuerzas armadas. Plan Colombia, plan de Seguridad democrática. (Kurtenbach, 2005) (FESCOL, 1999, P 97) Limitado en funciones esenciales: monopolio de la fuerza, monopolio fiscal. (Kurtenbach, 2005) Política de control territorial. (Kurtenbach, 2005)	Política de control territorial. (Kurtenbach, 2005) estatus de beligerancia? (FESCOL, 1999, p 54) Genocidio. uso de la persuasión a la sociedad como forma de violencia, Ejemplo la entrada en las universidades amenazando estudiantes con posiciones de izquierda. (Cubides, Pg. 171,194)	Política de control territorial. (Kurtenbach, 2005) Financiación de ejércitos privados, posiblemente posteriores grupos paramilitares. (FESCOL, 1999, p. 25) Financiación de sicariato.

* “la intervención de Estados Unidos ha determinado una gran parte de la dinámica del conflicto en los últimos años.” (Kurtenbach, 2005, p. 24)

* En torno a todos los actores del conflicto la autora dice: “Si los objetivos son básicamente diferentes, los métodos son los mismos.” (Kurtenbach, 2005, p. 26). “los actores del conflicto extraen su identidad de los correspondientes puntos de vista sobre las causas del conflicto y de sus experiencias con la violencia.” (Kurtenbach, 2005, p. 27)

* ver sobre el “crimen de guerra”, “toma de rehenes” para todos los actores a la luz de FESCOL P 79-80.

* “A pesar de todas las diferencias internas, los distintos grupos concuerdan en tres cosas: exigen al gobierno garantías de que no serán extraditados a estados Unidos; se niegan a devolver sus fortunas ilegalmente adquiridas; y no están dispuestos a responder por sus delitos frente a los tribunales.

Planeación # 4

Eje temático: Zonas de influencia y recursos naturales.				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Dónde se tienen nfluencia los actores del conflicto?	10	Identificar las zonas de influencia de los actores del conflicto. Problematizar la presencia de actores con la presencia y explotación de recursos naturales.	-cartografía del conflicto. -Zonas de influencia. - recursos naturales.	-Realiza la representación cartográfica de los actores del conflicto. -Relaciona las zonas de influencia con los recursos naturales propios de esta.

Título: Zonas de influencia de actores del conflicto

Fecha: martes 15 de marzo

Hora: 6:15 – 7:00 am

Objetivo: Identificar (geográficamente) los lugares estratégicos de acción de los actores del conflicto

Materiales: Mapas elaborados por los docentes en formación, marcadores.

Referencias bibliográficas:

Reyes, A. (2009) GUERREROS Y CAMPESINOS, EL DESPOJO DE LA TIERRA EN COLOMBIA, Bogotá: Norma.

1. Se reparten los mapas a los grupos (entre 6 y 8 estudiantes), los cuales representan zonas de influencia de diferentes actores armados en el país. La actividad a desarrolla consiste en identificar las características relevantes que representa cada mapa.

Cada grupo debe recolectar información de su mapa y tendrá 30 segundos para dirigirse a otros mapas a recolectar información con el fin de comparar las diferentes representaciones cartográficas. Para dicho fin deberán que dividirse las funciones para lograr el objetivo de esta actividad, presentando un informe al finalizar la sesión.

Planeación #5

Eje temático: Zonas de influencia y recursos naturales.				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Dónde se tienen nfluencia los actores del conflicto?	10	Identificar las zonas de influencia de los actores del conflicto. Problematizar la presencia de actores con la presencia y explotación de recursos naturales.	-cartografía del conflicto. -Zonas de influencia. - recursos naturales.	-Realiza la representación cartográfica de los actores del conflicto. -Relaciona las zonas de influencia con los recursos naturales propios de esta.

Título: Taller de cartografía

Fecha: viernes 1 de Abril

Hora: 9:00 – 10:00 am

Objetivo: Diseñar mapas mentales que permitan la comprensión e importancia de la representación cartográfica

Materiales: Mapa físico de Colombia

Referencias bibliográficas: N/A

1. Explicación sobre la representación cartográfica, su uso y las herramientas que permiten la comprensión de esta. A partir del uso del mapa físico de Colombia se explica el uso de: escala, convenciones, límites y fronteras, rosa de los vientos.

2. Se solicita a los estudiantes:

a) Realizar el croquis de Colombia y regionalizar

b) Tematizar la representación y establecer convenciones acordes al tema establecido

El taller será evaluado y para la evaluación se tendrán en cuenta

- creatividad
- pertinencia de las convenciones establecidas
- calidad
- fronteras, límites, rosa de los vientos

Planeación # 6

Eje temático: Zonas de influencia y recursos naturales.				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Dónde se tienen nfluencia los actores del conflicto?	10	Identificar las zonas de influencia de los actores del conflicto. Problematizar la presencia de actores con la presencia y explotación de recursos naturales.	-cartografía del conflicto. -Zonas de influencia. - recursos naturales.	-Realiza la representación cartográfica de los actores del conflicto. -Relaciona las zonas de influencia con los recursos naturales propios de esta.

Título: Taller de evaluación y retroalimentación

Fecha: martes 5 de abril

Hora: 6:15 – 7:20

Objetivo:
Relacionar la representación cartográfica con los hechos históricos relevantes

Identificar recursos naturales en el territorio como factor relevante en las dinámicas de los actores

Materiales: Líneas del tiempo.

Referencias bibliográficas:

1. Taller (diagnóstico – evaluación):

1. A partir de los datos adquiridos de los mapas se les pide que realicen una reflexión sobre los actores, la zona de influencia y algún hecho histórico importante.

2. Realice el croquis de Colombia, regionalice y ubique los recursos naturales que encontró en la indagación realizada.

Planeación # 7

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
Cuáles son las aracterísticas de los ctores del conflicto?	0	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del onflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre l accionar de los actores el conflicto

Título: ¿Víctimas y/o victimarios?

Fecha: viernes 15 de abril

Hora: 8:00 – 10:00 am

Objetivo: Identificar derechos y deberes de las víctimas y los victimarios.

Referencias bibliográficas:

Ley 1448 de 2011

CNMH (2013). Los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia. En: Basta ya: Colombia, memorias de guerra y dignidad, Imprenta nacional. Pp 258-327.

Así operaba la rectora que entregaba niños a los 'paras' en Charalá En: http://www.semana.com/nacion/articulo/la-rectora-que-convertio-a-estudiantes-en-esclavas-sexuales-de-paramilitares/468930

Explicación del docente a partir de la problematización:

a) ¿Quiénes son las víctimas?

b) Casos de víctimas

c) reflexión sobre casos cercanos al colegio

El abordaje del tema es desarrollado a partir de la lectura de una noticia.

Planeación # 8

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
Cuáles son las aracterísticas de los ctores del conflicto?	0	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del onflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre l accionar de los actores el conflicto

Título: Entrega y retroalimentación de evaluaciones

Fecha: martes 19 de abril

Hora: 6.15 – 7:00 am

Objetivo: Retroalimentar el taller de evaluación elaborado por los estudiantes

Referencias bibliográficas:

Material audiovisual: La toma de la Embajada [Película]

Entrega grupal de las evaluaciones, retroalimentación y autoevaluación.

Planeación # 9

Eje temático: Actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
Cuáles son las aracterísticas de los ctores del conflicto?	0	Reconocer los actores del conflicto y sus principales características	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del onflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre l accionar de los actores el conflicto

Título: Caracterización de la población del grado 1004

Fecha: martes 3 de mayo

Hora: 6:15 – 7:00

Objetivo: Aplicar un cuestionario como instrumento para la caracterización de la población escolar de 1004

Materiales: Cuestionarios

Referencias bibliográficas: No aplica

Planeación # 10

Eje temático: Accionar de los actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Como actúan los iferentes actores en el onflicto?	10	Diferenciar el accionar de los diferentes actores del conflicto.	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del conflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre el ccionar de los actores del onflicto

Título: Recreando los actores del conflicto

Fecha: miércoles 8 de junio

Hora: 6:15 – 7:40

Objetivo: Reconocer dinámicas de acción de los actores armados.

Materiales: Televisor, marcadores, talleres

Referencias bibliográficas:

Autores varios. (1999), Manual para cubrir la guerra y la paz, Bogotá FESCOL. P 7-157.

Actividad

1. Organizar grupos de trabajo con el fin de inventar un actor del conflicto social y armado, alusivo a las temáticas vistas en sesiones anteriores. Para dicho propósito deben tener en cuenta:

a) características que den cuenta de qué tipo de actores son (armados o no), zona de influencia o presencia, su forma de adquirir recursos.

b) antecedentes. ¿Qué grupos parecidos a habido? ¿Cuál es la historia de este actor del conflicto?

c) ideología (idea de verdad, justicia y guerra)

d) roles (tareas asignadas a cada uno de los miembros del grupo)

Para el planteamiento de la caracterización es importante que tener en cuenta las fuentes en las cuales pueden encontrarse dichas características: documentales, páginas web, libros, prensa, noticias.

2. Presentación de fragmentos de documentales que muestran el accionar de los diferentes actores en el conflicto colombiano.

Planeación # 11

Eje temático: Accionar de los actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Como actúan los iferentes actores en el onflicto?	10	Diferenciar el accionar de los diferentes actores del conflicto.	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del conflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre el ccionar de los actores del onflicto

Título: Socialización de taller: recreando actores del conflicto
Fecha: lunes 18 de julio

Hora: 7:00 -.8: 00 am

Objetivo: Socializar el taller desarrollado en grupos de trabajo
Materiales: Carpeta por grupos con el taller desarrollado

Se hará la socialización del taller realizado en grupos. La socialización estará orientada desde:

a. ¿Qué tuvieron en cuenta para establecer las jerarquías de su grupo?
b. ¿Cómo desarrollaron el taller?, ¿qué fuentes usaron para su desarrollo?
c. Cuestionamientos específicos sobre cada uno de talleres

El taller será evaluado considerando 3 puntos por realizar la entrega, los cuales aumentan a partir de:

a. presentación del trabajo
b. coherencia en el desarrollo de los puntos

El cierre de la sesión estará enfocado en la exposición de ideas para el producto en la "Semana de la paz"

Planeación # 12

Eje temático: Accionar de los actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Como actúan los iferentes actores en el onflicto?	10	Diferenciar el accionar de los diferentes actores del conflicto.	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del conflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre el ccionar de los actores del onflicto

Título: Actores del conflicto.
Fecha: miércoles 3 de agosto

Hora: 6:15 - 7:00 am

Objetivo: Socializar del taller realizado en los grupos, a partir de las retroalimentaciones y de los insumos dados.
Materiales: Cámara de grabación.

La sesión iniciará planteando unas reglas de juego para la socialización y para las sesiones a seguir, seguido de esto se plantea que cada uno de los grupos hagan una presentación de su trabajo, indagando en cada uno de los puntos del taller, retroalimentando cada uno de estos. Los grupos que no entregaron o no tiene el ejercicio no participaran de este.

se reflexionará sobre los actores y como hay unas condiciones diferenciadas que dan espacio a estos, y como cada uno de estos tiene un papel dentro del desarrollo del conflicto.

cerrando la sesión con un ejercicio sobre seguimiento a medios de comunicación y la forma en cómo estos dan cuenta del proceso de paz, como cubren esta noticia y que dicen.

Planeación # 13

Eje temático: Accionar de los actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Como actúan los iferentes actores en el onflicto?	10	Diferenciar el accionar de los diferentes actores del conflicto.	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios	Diferencia y reconoce los istintos actores del conflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre el ccionar de los actores del onflicto

			- Economías legales e ilegales	

Título: Los medios y los procesos de paz en Colombia

Fecha: lunes 8 de agosto

Hora: 7:00 a 8:00 am

Objetivo: Indagar sobre el papel de los medios de comunicación en el cubrimiento de los procesos de Paz.

Reflexiona sobre ¿por qué hablar de paz? en el contexto actual. Materiales: Material de trabajo aportado por los estudiantes.

Se inicia la sesión realizando una socialización de la indagación realizada por los estudiantes, lo que encontraron y su posición frente a lo hallado; de tal suerte que se dé un panorama sobre el papel de los medios de comunicación en el desarrollo del conflicto, el cómo cubren las noticias y como este cubrimiento obedece a unos intereses particulares, propios de sectores económicos y de poder que influyen en ellos.

En la segunda parte de esta sesión se realiza una indagación sobre los diálogos de paz y la posición que tienen sobre el proceso de negociación en la habana, retomando los escritos que se realizaron la primera sesión. buscando se argumente a partir de los actores y de las condiciones geográficas que han influido en el país para que se dé el proceso de paz.

Planeación # 14

Eje temático: Accionar de los actores del conflicto				
Pregunta problematizadora	Grado	Objetivo	Ámbitos conceptuales sugeridos	Competencias sugeridas
¿Como actúan los iferentes actores en el onflicto?	10	Diferenciar el accionar de los diferentes actores del conflicto.	-Ideología de los actores -Zonas de influencia - Origen de grupos armados -Víctimas y/o victimarios - Economías legales e ilegales	Diferencia y reconoce los istintos actores del conflicto Realiza la representación artográfica de los actores el conflicto Plantea reflexiones sobre el ccionar de los actores del onflicto

Título: ¿Por qué se entablan diálogos de Paz?
Fecha: miércoles 17 de agosto

Hora: 6:15 - 7:00 am

Objetivo: Determinar cuáles son los hechos que conducen a entablar diálogos entre los grupos armados.

Materiales:

Retroalimentación sobre el proceso e introducción a los diálogos de paz

Preparar argumentos sobre los diálogos de paz.

Anexo 4 Taller ¿Por qué hablar de Paz?

Grupo 1
Respuesta: Porque es una forma de comprar votos, es la forma de mantener un país contento.
Grupo 2.
Respuesta: La paz es necesaria para resolver algunos de los conflictos, que se sucedieron en el país, y tener una mejor calidad de vida sin violencia y tranquilidad.
Grupo 3
Respuesta: Porque se pierden vidas, la gente vive con miedo y no tenemos libertad.
Grupo 4.
Respuesta: Porque es necesario para la sociedad y de una u otra forma hay personas que sí toman en cuenta este término y hacen como un tipo de mejora en la sociedad.
Grupo 5.
Respuesta: Sería bueno vivir sin temor el día a día, nosotros somos el futuro del país y aprender sobre la paz, y es necesario para nuestras vidas.
Grupo 6.
Respuesta: Porque así conocemos el conflicto para solucionarlo, también prevención y casos que impactan y dejan una reseña.

Anexo 5: Taller Recreando los Actores.

Grupo 1.

LAS BACRIM

Son las bandas emergentes en Colombia o bandas criminales emergentes (BACRIM) es el nombre que identifica una serie de organizaciones mafiosas que operan en Colombia y que son parte del conflicto armado interno.

Esta denominación fue otorgada por el expresidente colombiano Álvaro Uribe, al fenómeno o reestructuración del crimen organizado, luego de un proceso de desmovilización unidas de casi 32.000 mil combatientes de la autodefensas unidas de Colombia(AUC), el fortalecimiento de la implementación de la política de seguridad democrática y la influencia del narcotráfico.

Estas bandas operan en todo el territorio nacional. Sus aliados son las FARC, ELN, EPL y varios narcotraficantes, debido a que su principal actividad es el control sobre el tráfico de estupefacientes.

Entre sus accionares se encuentran el ataque, la extorsión y el secuestro a la población civil y miembros de la fuerza pública. Mientras otras de sus actividades obedece al reclutamiento forzado de menores de edad y el impuesto revolucionario, una modalidad extorsiva que busca la intimidación y el desembolso de dinero por parte de comerciantes, empresarios y, en ciertas ocasiones, a compañías y empresas de diversos sectores.

-OBJETIVO: Control total de narcotráfico y otras actividades ilegales.

-ACTOS CRIMINALES: Extorsión, terrorismo, Narcotráfico, Secuestro, Homicidio, Masacres, Reclutamiento forzado de menores de edad.

- Tres clases de estructuras:

-Estructura tipo A: Grupos que tienen influencia en varios departamentos al mismo tiempo, tiene una organización definida, jerarquizada, con mandos de poder visible y especializado.

-Estructura tipo B: Grupos que tienen influencia en cierta región o departamento, su organización es menos jerarquizada, banda criminal para financiación del narcotráfico.

-Estructura tipo C: Grupos con operatividad local, se caracterizan por tener un portafolio criminal amplio y se denominan como bandas de mercenarios.

CENTRO DE DISTRIBUCION DE DROGA "LA ISLA"

CEDISDROIS

HISTORIA: EL CENTRO DE DISTRIBUCIÓN DE DROGA LA ISLA tiene sus raíces en conflictos anteriores.

La mayoría de nuestros integrantes hacen parte de ejércitos privados que se desmovilizaron junto con los paramilitares Autodefensas Unidas de Colombia, de desmovilizados reincidentes de dicha organización y de nuevos integrantes reclutados en los últimos años.

Este grupo armado aparece en el año 2008 durante la presidencia de Álvaro Uribe Vélez. "La isla" Está ubicada entre las calles novena a décima, entre las carreras 15 a 16. Se encuentra detrás de la iglesia del Voto Nacional, y tiene apenas unas cuadras de distancia del Comando Central de la Policía Nacional de Bogotá.

Conservadores y liberales se sumieron en la violencia; de allí nacieron las guerrillas liberales, autodefensas campesinas, después de los ataques para desmovilizar grupos líderes importantes quedan personas que no dejan esto y buscan hacer parte de las BACRIM aunque no todos son aceptados. Otros son reclutados para el expendio de droga por las vías ya marcadas, la mayoría de reclutados son menores de edad y no todos tienen que ser adictos a los alucinógenos; además después de que una persona introduzca la mínima parte de algún alucinógeno, ya es muy difícil dejarlo, la persona

necesita de eso como para sobrevivir una dosis; aunque se conoce de casos de personas adictas que con fuerza de voluntad pueden cambiar y retomar una vida que alguna vez tuvieron o empezar una nueva.

Lo más común después de hacer parte de esta organización es ponerle un "alias" o un sobrenombre esto es dependiendo de la persona y que se identifique con este.

La CEDISDROIS (Centro de Distribución de Drogas "La Isla") es una banda criminal creado por el narcotraficante "El Mocho" A diario se distribuyen más de mil papeletas por las vías gestionadas por la organización del grupo CEDISDROIS.

↓ CARACTERISTICAS

*Ejercen el narcotráfico.
*Tienen un líder.
*Conservan y vigilan cultivos ilegales.
*Realizan labores de contrabando.
*En ciertas ocasiones pueden despojar a los campesinos de sus tierras y propiedades.
*Tienen rutas de envió.
*Actividad principal: Control del tráfico de estupefacientes.
*Sus acciones son ataque, extorsión, secuestro.
*Una de sus características es que no son NARCOTRAFICANTES sino NARCOTRAFICANTES PUROS, "Viles negociantes".
*Los caracteriza como narco paramilitares.
*Reclutan menores de edad.

*Se pueden centrar en una zona de influencia en varios departamentos, en una región, a nivel local o incluso hasta en barrios.
*su jerarquización puede variar según la zona de influencia
*Cada uno cumple su función.
*Financiación ilegal.
*Debajo perfil, con estructuras en su mayoría no militares pero con capacidad para administrar territorios y ejercer amplio control en lo local.
*Responsables de un sin número de masacres.
*Desplazamientos forzados.
*No son un "Enemigo" uniforme.
*Capacidad para renovar sus cadenas de mando y control así como sus redes de apoyo.
*Crecimiento y expansión hacia nuevos contextos.
*Participan en el micro tráfico y micro extorsión.
*Expansión de las redes de tráfico.

ORGANIZACIÓN "ALIAS"

*Jefe de la banda o cabecilla:" El Mocho"

Se encarga de proveer y comprar la droga por cantidades (por mayor) para ser dosificada*preparar la dosis.

*Duvan Ramírez- Dosificador "El Duro"

Se encarga de dosificar (preparar la dosis) con tres perros (personas que pesan y empacan la droga estos no pueden manipular más de 100 gramos por tanda (a la ves) estos deben reportarla (entregarla) al duro en papeletas de un gramo.

*Lina Bula-Armar paquetes, Distribuidora "La pirri"

Se encarga de armar los paquetes de 20 gramos cada uno y distribuirlos a los gibaros para el menudeo (una en una, graneado)

*Daniela Escalante-Gibara, Vendedora de papeleta "La Chiqui"

Se encarga del papeleteo encargada de venderla al consumidor dependiendo la cantidad de pago

*Karen Bonilla-La Jaladora "La Pequis"

Ladrona de espejos en el sector y campanera (informante de la isla)

*Laura Briceño- Jefe y Matrona de todos los sectores "La tuerta"

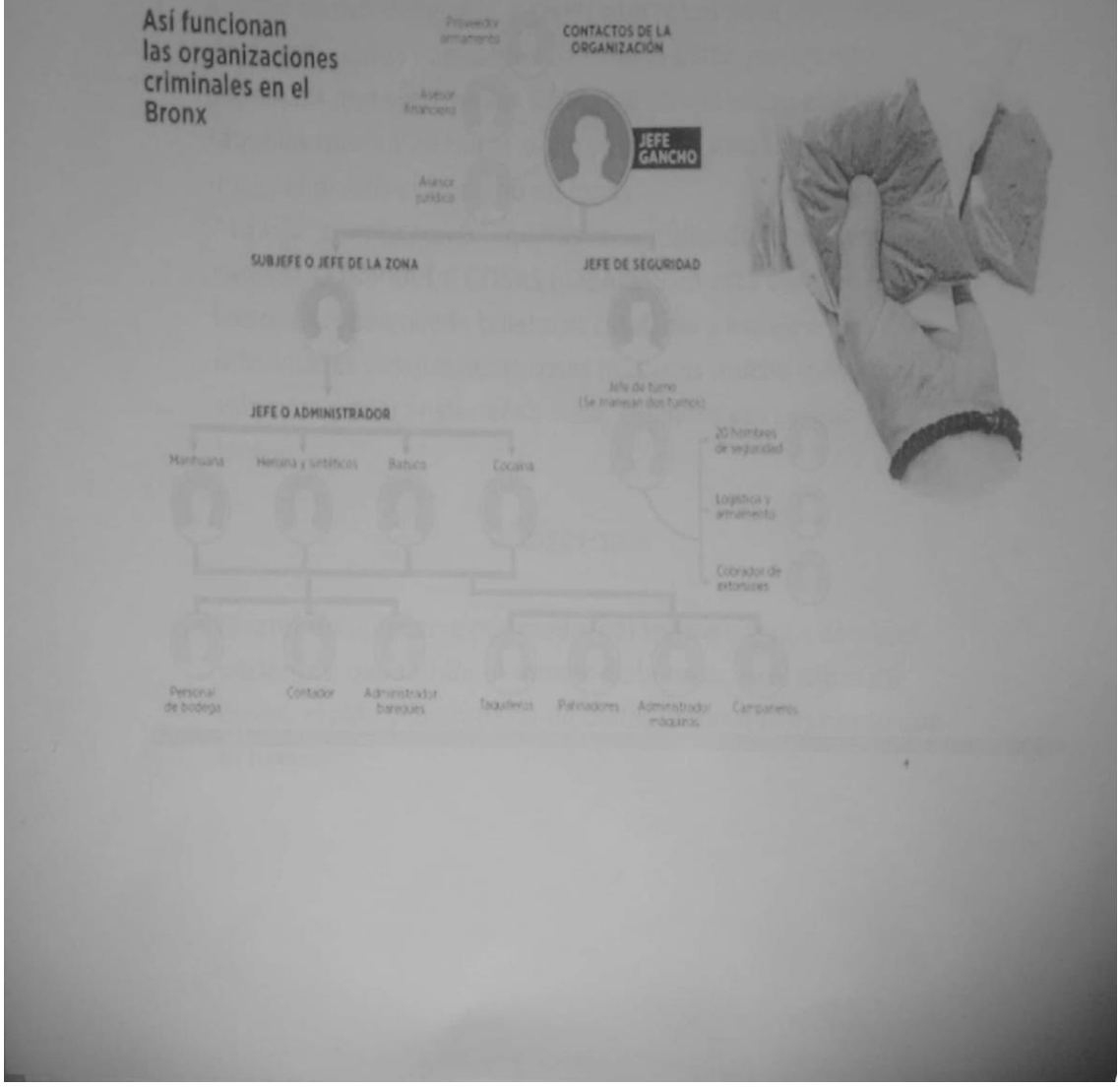
Jefe de todos los sectores de dispendio de drogas de los poquemon (banda integrada por consumidores, recicladores, ladrones, prostitutas, vendedores ambulantes del sector etc.), quienes se encargan de dar seguridad a todos los anillos (nombrados anteriormente)

*Leidy Tibamoso- Soborna las autoridades, controla la entrada y salida "La mueca"

Encargada de sobornar a las autoridades y haci mismo es quien autoriza la entrada y la salida de los diferentes anillos siendo ella el primer anillo.

JERAQUIA

Así funcionan las organizaciones criminales en el Bronx



ECONOMIA

Las autoridades han podido establecer que en la gran mayoría de los casos, menores de edad explotadas sexualmente son consumidoras de droga. Los clientes en busca de diversión sexual con menores o como ellos los llaman puteros son tan solo una fuente de ingreso de esta llamada calle maldita exportación de droga - los consumidores de bazuco al ser adictos se ven obligados a tener que robar para alimentar su vicio todos estos habitantes de calle le están generando ganancias que superan los $200.000.000 al día ya que las taquillas operan 24 horas al día y tan solo una supera las 750 dosis, el dinero era sacado en lonas.

"La Isla" cuenta con 8 taquillas la cantidad de dinero es elevada COMPRA DE COSAS ROBADAS en esta área los ladrones roban desde billeteras celulares a espejos retrovisores vendiéndolas cosas hurtadas mucho más barato solo para poder sostener su vicio, el dinero era sacado en lonas.

IDEOLOGIA

Querer enriquecerse por medio del tráfico y venta de súper pacientes, mantiendo el control de la zona, este oficio da dinero rápido y fácil aparte de darles poder que es por lo que lo hacen.


MAPA LA ISLA
Nueva EPS atención al afiliado
Calle 47
Academia de Baile Paso Latino
Tec Crp Gorgonzola
Universidad Católica de Colombia Sede 4
UNIVERSIDAD CATOLICA DE...
Transversal 15b
Liceo Universidad Catolica
Carrera 14a
Tronical Caracas
Avenida Carrera 14
Exito Express Cl46
droguería hospitalaria marlyn's
Venta de Casas Prefabricadas
Calle 46
Davivienda Barrio San a Lucia
Sala de Cine Trevi
Carrera 15a Bis
Carrera 15
la caldera del diablo
Edificio Hall
Carrera 9
body care
Calle 45a
Universidad Cooperativa de Colombia Bloque 23
Calle 45
Carrera 13
OXXO Piloto
Hotel Boyaca Real
SAN LORENZO DEL ESCORIAL
Universidad Cooperativa de Colombia Bloque 13
Calle 44
Tierra
Sandungaera El templo de la salsa clasica
Google

Convenciones
Expendido de drogas
Discotecas
Pigues Ilegales
Prostibulos
Deposito de drmas
Pristibucion de estupefacientes.

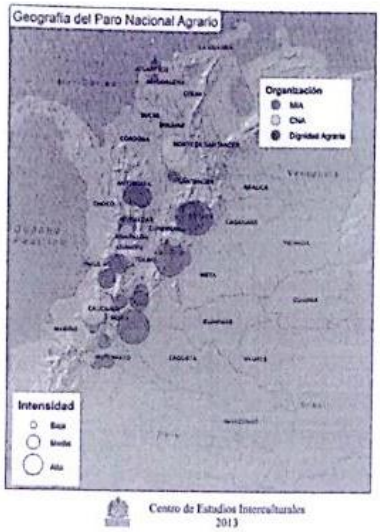
Ubicación:

Esq. Calle 46, Caracas # 445-70, Bogotá

Grupo 2.

PARO NACIONAL AGRARIO

A) Somos un movimiento social no armado, nuestras zonas de influencia son la vía Boyacá-Bogotá & las vías de acceso al Norte de Santander. Nuestra forma de adquirir recursos es mediante el aporte voluntario de todos nuestros integrantes.



B) El Paro Nacional Agrario en Colombia 2013 tuvo como principales representantes al sector de campesinos y al gobierno de Colombia. La realidad se hizo evidente, a finales del mes de junio, con un cese de actividades a modo de protesta por parte de los campesinos, se debió inicialmente a una serie de diferencias en el sector agrario sobre los costos de insumos agrícolas, los precios de compra de productos para su exportación que no benefician al sector agrario colombiano, la prohibición por parte del gobierno nacional sobre el uso de semillas nacionales para los cultivos a cambio de la compra de semillas extranjeras especialmente las venidas de Estados Unidos, según lo contemplado en el Tratado de Libre Comercio (TLC) que se hizo con dicha nación, así como el rechazo del sector cafetero en el no pago de bonificaciones del producido que normalmente recibía por parte de la Federación Nacional de Cafeteros,

dejando como resultado al menos 8 muertes, más de cuatrocientos heridos, al menos 512 detenidos y múltiples casos de violaciones a los derechos humanos, detenciones arbitrarias y desaparecidos.

El dia lunes 19 de agosto de 2013, día en que inició el paro nacional, cuenta con la participación de las principales organizaciones campesinas, los mineros artesanales, los transportadores, los trabajadores de la salud y de la educación, los estudiantes, y con el respaldo de las centrales sindicales y de las organizaciones populares. En el paro participan en forma destacada los sectores cafeteros arroceros, paneleros, paperos, cacaoteros, productores de leche y de algodón, así como los ganaderos, junto a los sectores de la salud, los camioneros y los mineros artesanales (que desde hace un mes reclaman su regularización). En Colombia, 14 millones de campesinos viven en la pobreza, y más de un millón de familias campesinas carecen de tierras. En las movilizaciones se expresa además la protesta contra la privatización de los servicios de salud y de educación.4 Se registraron cinco grandes manifestaciones en Bogotá y en 30 de las 32 principales ciudades del país, entre ellas en los departamentos de Putumayo, Nariño, Cauca, Valle, Boyacá, Cundinamarca, Antioquia y Caquetá.



Se pidió llegar a un acuerdo con el gobierno por medio del diálogo, debido a que sus actividades se veían afectadas por el Tratado de Libre Comercio firmado en ese país, donde no se les permitía a los campesinos usar semillas de sus propios cultivos, pues debía conseguir las que vendían las multinacionales norteamericanas, que eran tratadas y de un solo uso. Esto afectó a la zona campesina y sus cultivos. El paro siguió extendiéndose sin recibir apoyo alguno del gobierno ni de los medios de comunicación. También hubo casos de abuso por parte de las autoridades del país. Sin

embargo el presidente Juan Manuel Santos niega que exista crisis en el país. Ya para finales de agosto se han unido todos los campesinos del país y varios ciudadanos a las protestas.

C) Nuestra ideología es defender a los campesinos & transportadores del país. Queremos que bajen los precios de los insumos agrícolas, que nos mejoren la salud, que baje el precio de la gasolina, que mejoren las vías de transporte & que no exporten tantos productos que se puedan producir en el país.



D) ROLES
Michael Reyes: Representante de los camioneros.
Cristian Triana: Representante de los campesinos.
Over Alfaro: Representante cafetero.
CAMPESINOS & CAMIONEROS PROTESTANTES:
-Juan Porras.
-David Melo.
-Angie Suarez.
-Paula Bravo.
-David Vega

Fuentes:
https://es.wikipedia.org/wiki/Paro_nacional_agrario_en_Colombia_de_2013#Departamentos_afectados

http://www.eltiempo.com/noticias/paro-agrario

Grupo 3.

ORGANIZACIÓN JERARQUICA DEL NOTICIERO LA VERDAD DE COLOMBIA

LAURA ROA MARTINEZ. Directora de producción:

Es la encargada de que el noticiero maneje hechos y noticias reales, por medio de encuestas, entrevistas, consultas, investigaciones por parte de los periodistas la información tiene fuentes y es corroborada.

DAYANA CETINA. Líder de periodistas:

Es la encargada de manejar las tres emisiones del día, se encarga de seleccionar las noticias más influyentes para que los periodistas los comuniquen al aire.

FELIPE JOYA. Gerente de telecomunicaciones

Es el encargado de controlar la publicidad, relacionarse con inversores, y a la vez con la gestión y elección de patrocinios.

CRISTIAN CHAPARRO. Líder de camarógrafos.

Es el encargado de alistar, maquillar y controlar el escenario en el cual los periodistas salen al aire en sus emisiones.

DEIVID CASALLAS. Analista de comunicación.

Es el encargado de preparar los contenidos en la web. Y rastrear noticias o hechos relevantes mediante las interacciones que se tengan en la red

GABRIELA TAVERA. Periodista.

Su trabajo consiste en descubrir e investigar temas de interés público. Contrastarlos, sintetizarlos y publicarlos o difundirlos en la web o en las emisiones de noticias. Para ello recurrimos a fuentes fiables y verificables.

La realidad de Colombia es un noticiero colombiano, dirigido por Gabriela Tavera Mosquera, que se transmite por el canal 12 la realidad de COLOMBIA. Es emitido de lunes a viernes en cuatro horarios distintos, además de dos emisiones los fines de semana y festivos.

Como antecedente, La realidad de Colombia tuvo su primera edición de las 7 que se inició el 21 de marzo de 2005 con la presentación de Laura Roa Martínez Se emitía en las mañanas, de lunes a viernes. Cuando La realidad de Colombia tuvo su canal privado, el noticiero empezó a emitirse tres veces al día, compitiendo con los informativos de los demás canales. Ya que querrían mostrar lo que en realidad sucedía en Colombia.

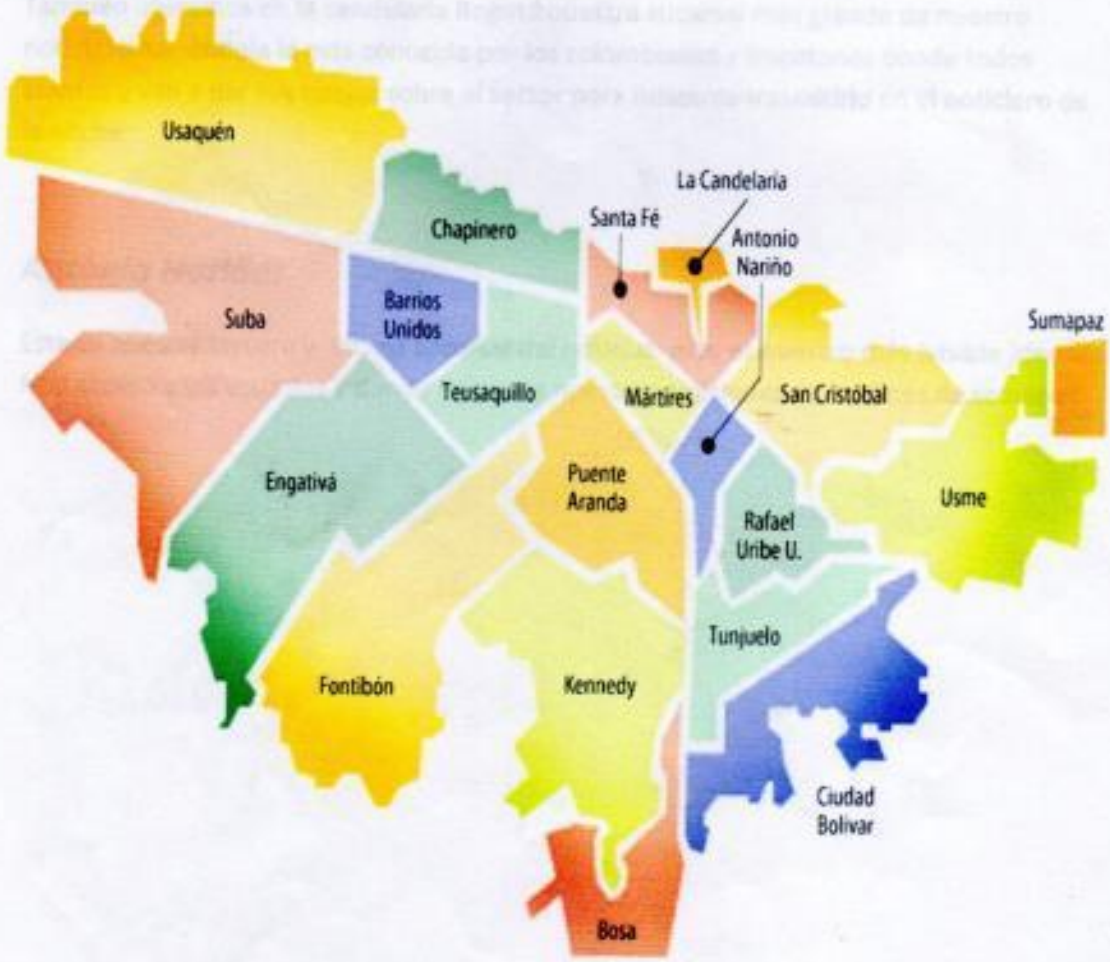
El centro de noticias fue montado nueve meses antes de la primera emisión, y contó su representante Delvid Casallas que la emisión de la mañana empezó como una especie de noticias felices pero Meses más tarde, su horario fue trasladado a las 7:00, con un estilo similar al de las demás emisiones.

Felipe Joya dejó el noticiero, y Cristian Chaparro asumió como director de noticias en 2002. En 2007, Se incluyeron nuevas secciones, como el Clima, salud, etc. Desde el 31 de diciembre de 2010, comenzó a presentar todas sus emisiones diarias en formato 16:9.

Patiño renunció en 2011, siendo reemplazado meses más tarde por Luis Carlos Vélez. En la primera emisión, el set se modificó al estilo del de un magazín. El 19 de diciembre de 2014, Vélez renunció del cargo de director de La realidad de Colombia para asumir otros proyectos profesionales, para radicarse en Miami.1 Juan Roberto Vargas lo reemplazó el 16 de enero de 2015.2

La realidad de Colombia cuenta con los servicios televisivos de agencias como Reuters y AP y alianzas con canales como Todas las mañanas y sol ya en español. En su página web, Espectador —publicación que, al igual que La realidad de Colombia, pertenece al grupo económico de Julio Mario Santo Domingo—, se pueden encontrar algunas de las notas en vídeo. De la misma forma, ha establecido alianzas con canales de diferentes partes del país con los cuales comparte contenidos informativos.

Ubicación de nuestro noticiero en Bogotá



Grupo 4.

NOMBRE DEL ACTOR DEL CONFLICTO: R16

ECONOMIA: Inicialmente se basó en brindar protección a los campesinos del ejército y estos a cambio nos retribuían con dinero y provisiones como lo son: leche, papa, trigo, trucha etc. A partir del año 1968 nuestro financiamiento deja de ser promovida por el campesino e inicia a ser a través de vacunas y cargamentos ilegales, las cuales son robadas al ejército y vendidas a los pueblos del municipio de Gutiérrez.

Además de brindar seguridad a los cultivos de sustancias alucinógenas se obtenida una breve parte del dinero producido de estos por lo que nuestro armamento aumento al igual que nuestros camaradas.



JERARQUIA: Nuestro centró de mando se encuentra localizado Chiscas pero en los pueblos aledaños a dicho, tenemos un frente compuesto por sesenta hombres, liderados por un comandante menor, cada frente se divide en cuadrillas enumeradas a partir de R25,liderada por alias "Luis" . Nuestro bloque se encuentra liderado por cuatro comandantes mayores. Fuimos un grupo armado que surgió en los años 60, estuvo estable hasta los noventa.

ARMAMENTO: Nuestro armamento inicialmente estaba constituido por palos y piedras, luego empezamos a obtener armas de los soldados a los cuales les dábamos de baja y así fuimos obteniendo nuestro armamento



NUESTRO ÚLTIMO ENFRENTAMIENTO

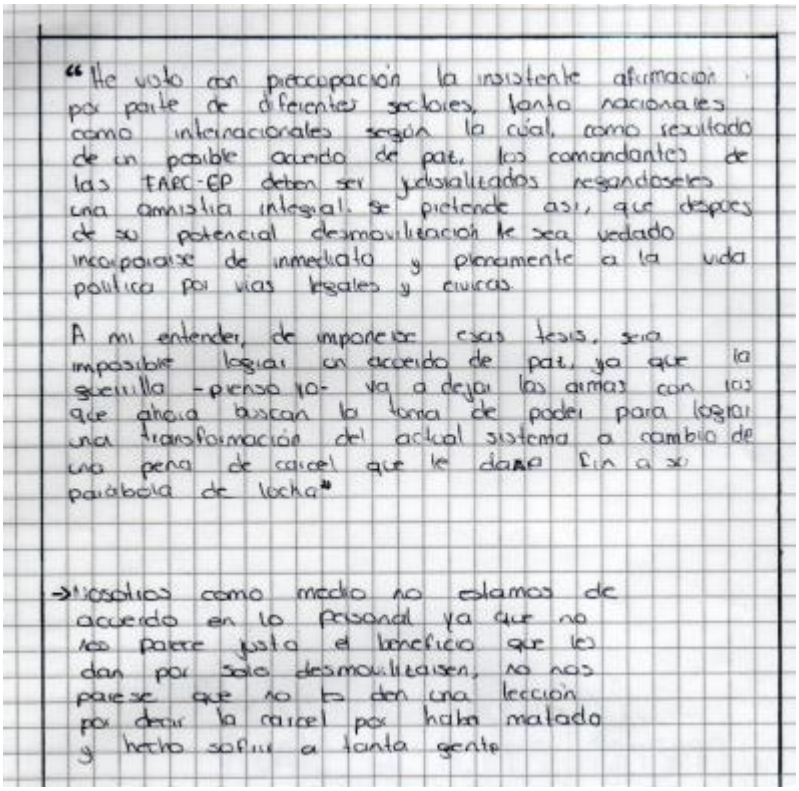
Nos encontrábamos en el pueblo de Chiscas con el comandante Eduardo alias "el franco", la comandante Paola alias "Moscoso" y la comandante menor Zuley.

Estábamos en un pequeño descanso cuando llego un niño y nos da aviso de que ha llegado el ejército, entonces la comandante Paola envió a los camaradas Jhonier alias "Montalvo", a Adriana alias "Parra" y a Katheryn alias "Kasugu", al ellos ir a explorar se dieron cuenta que el ejército estaba agrediendo a las personas del pueblo, alias "Parra" fue a buscar a sus comandantes y les informo lo que sucedía, ellos decidieron ir con sus cuadrillas y defender a su pueblo , lo que no sabíamos era que el ejército tenía una infiltrada en el R16, la cual ya le había facilitado al ejercito demasiada información pero los comandantes no se iban a dar por vencidos tan fácil. Nos alistamos e inicio el combate, al vencer al ejército, uno de los soldados les suplico a los comandantes que no lo asesinaran, ya que él a cambio de su propia vida les daría el nombre del infiltrado.

Los comandantes muy sorprendidos de lo que les decía el soldado decidieron escucharlo, pero su sorpresa seria escuchar el nombre de la infiltrada, ya que era la mano derecha de la comandante Paola. La decisión de los comandantes fue mandar a fusilar a alias parra ya que era quien estaba facilitando información al ejército, lo que ellos no sabían era que alias kasugu había escuchado la conversación y había avisado y ayudado a escapar a alias parra, de ellas no se volvió a saber lo único que supieron era que juntas estaban ayudando al ejército para proteger sus vidas. Después de esto alias Montalvo y lo comandante menor "Zuley" empezaron a investigar en donde se encontraban las dos mujeres y lo que se encontraron fue que cada una había iniciado una vida, tenían familia y un empleo, esto los puso a pensar si ellos también podrían salir. En un intento de fuga de dichos el ejército dio de baja a los dos comandantes mayores y así fue como en 1995 se desapareció el grupo armado R16.

Anexo 6: Taller Actores, comunicados.

Grupo 3.

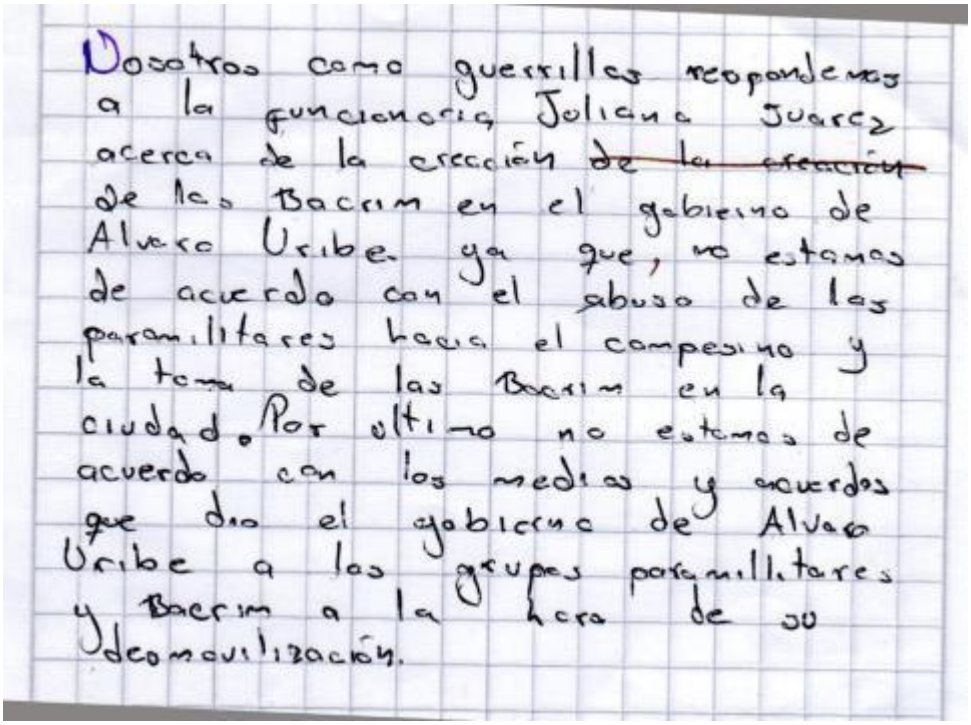


"He visto con preocupación la insistente afirmación por parte de diferentes sectores, tanto nacionales como internacionales según la cual, como resultado de un posible acuerdo de paz, los comandantes de las FARC-EP deben ser judicializados negándoseles una amnistía integral. Se pretende así, que después de su potencial desmovilización le sea vedado incorporarse de inmediato y plenamente a la vida política por vías legales y cívicas.

A mi entender, de imponerse esas tesis, sería imposible lograr un acuerdo de paz, ya que la guerrilla -pienso yo- va a dejar las armas con los que ahora buscan la toma de poder para lograr una transformación del actual sistema a cambio de una pena de cárcel que le daría fin a su parábola de lucha"

→ Políticos como medio no estamos de acuerdo en lo personal ya que no les parece justo el beneficio que les dan por solo desmovilizarse, no nos parece que no les den una lección por dejar la cárcel por haber matado y hecho sufrir a tanta gente

Grupo 4.



Nosotros como guerrilleros respondemos a la funcionaria Juliana Juarez acerca de la ~~creación de la creación~~ de las Bacrim en el gobierno de Alvaro Uribe. ya que, no estamos de acuerdo con el abuso de los paramilitares hacia el campesino y la toma de las Bacrim en la ciudad. Por ultimo no estamos de acuerdo con los medios y acuerdos que dio el gobierno de Alvaro Uribe a los grupos paramilitares y Bacrim a la hora de su desmovilización.

Anexo 7: Taller de evaluación Final.



Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Ciclo de Innovación
Proyecto: Actores el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva de la enseñanza de la historia reciente.

Taller de evaluación (A)

Objetivo: Identificar posturas éticas y morales a partir de textos tomados de crónicas sobre el conflicto.

"Un Guerrillero con secador.

Mientras se bañaba, los dos guerrilleros dejaron sus ametralladoras en alguna parte, pero mantenían las pistolas colocadas en la cintura del pantalón. Salieron al comedor y escuché que abrían las cajas de cartón que estaban en el piso. Poco después aparecieron con dos banderas: una de Colombia y otra del M-19; con cuatro sillas, un escritorio viejo que estaba en la habitación donde dormimos esa madrugada y un escudo pintado con crayolas sobre cartulina blanca.

Colocaron todo en el fondo de la salita y trajeron la cámara y los rollos. Uno de ellos preguntó cómo se operaba mejor la cámara, y le dije que si lo sabía hacer bien. Me confeso que no, y entonces le pedí que me permitiera hacerlo. Conozco de fotografía y en ese momento las gráficas eran importantes para mí.

- ¿una vez que las tomemos me las puedo llevar?
- No, nosotros las vamos a repartir en los periódicos mañana, 19 de abril, luego le damos a usted la propiedad intelectual, si así lo quiere. Recójalas dentro de unos días, porque son suyas- respondió el hombre de bigote.

Bateman salió del baño, vestido, y pidió que le trajeran el secador de pelo.

- Por favor, no se asuste, que soy normal – me explicó riendo-, lo que pasa es que cuando uno se peina con afro tiene que cargar todas estas vainas.

Lo conectó allí mismo y se secó el cabello. Luego, con un lápiz y mientras hablábamos, gasto tal vez un par de horas escarbandose la cabeza hasta cuando el afro tomó forma."

Tomado de: Castro, Germán (1980). *Del ELN Al M-19. Once Años De Lucha Guerrillera*. Carlos Valencia Editores, Bogotá. Pg. 96.

Responder:

1) Identifique los personajes del relato.
2) El fotógrafo se encuentra secuestrado, ¿por qué una guerrilla se interesaría por difundir estas fotografías en la prensa?
3) ¿Por qué un actor del conflicto como Bateman insiste que es "normal" pero que usa secador?
4) Escriba en un párrafo el final de la historia.

Universidad Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales
Ciclo de Innovación

Proyecto: Actores el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva de la enseñanza de la historia reciente.

Taller de evaluación (B)

Objetivo: Identificar posturas éticas y morales a partir de textos tomados de crónicas sobre el conflicto.

A partir de la siguiente lectura

"… Para asegurarse de que los entrenadores nunca tocaran un arma, les compré fusiles M-19 de plástico para que pudieran explicar y dar los ejemplos. Las armas de plástico las compré en una juguetería en Bogotá. Era en un centro comercial cerda del hotel donde me estaba quedando. Un segundo después de hablar con el comandante general de las fuerzas armadas, en el encuentro que tuvimos previamente, y de que él me dijera que si tocábamos un arma nos volveríamos terroristas, lo primero que se me ocurrió fue que cuando realizara algún entrenamiento en Colombia, tendría que comprar armas de plástico. Fue obvio para mí en ese momento.

Ya había visto el almacén, muy cerca del hotel Country 85. Me acuerdo que fui a ese centro comercial, que era grande, entre a la juguetería y lo primero que pensé que todos los juguetes venían de Estados Unidos.

El arma se veía absolutamente real. Eso fue lo que me llevo a comprarla. Podías poner un arma real al lado y prácticamente no veías la diferencia. Ahora no hay juguetes tan reales por que todo es más barato, de menor calidad.

Eran combatientes excelentes. Lo que se explicaba en el entrenamiento era lo que iba a suceder en el terreno. No hay bobadas, instrucciones inútiles, como en Israel. Y muy obedientes, tanto que hubo situaciones chistosas. Recuerdo que durante un entrenamiento nos dimos cuenta de que si explicábamos y explicábamos, nos podíamos quedar hasta el otro día. Lo que servía era dar ejemplos, mostrarles. Uno de los entrenadores salió a mostrar cómo era el ejercicio, se tropezó con una piedra y se cayó al barro. Todos los que salieron después a hacer el ejercicio, hicieron las coas de tal manera que se tropezaban con la misma piedra y se caían al barro. No importo cuantas veces dijimos que eso no era parte del ejercicio, que era un error del entrenado, pero no ayudó. Ellos siempre se tiraban al barro."

Tomado de: Bear, Olga y Ardila Carolina, (2012). *El Caso Klein. El Origen Del Paramilitarismo En Colombia*. Icono Editorial, Bogotá. Pg. 49.

Responder:

1) Identifique los personajes del relato.
2) ¿Por qué el entrenador esta prevenido de usar armas de verdad?
3) ¿Por qué los combatientes eran tan obedientes?
4) Escriba en un párrafo el final de la historia.

Bibliografía:

Aguilar, P. (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política.* Madrid: Alianza.

Alcaldía de Bogotá (Sin fecha). Colegio Gerardo Molina Ramírez. IED. Guía institucional. Ciclo 5. Bogotá: Clase Editorial XXI.

Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: Una propuesta didáctica.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arias, D. y Torres, E (2017). Unidades didácticas. herramientas de la enseñanza. *Revista Noria. Investigación educativa, vol. 1. No. 1, 41-47.*

Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y las otras memorias. *Revista Colombiana de Educación* (62), 153-164.

Archila, M. (2008). *Idas y Venidas Vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia 1958-1990*. Bogotá: ICANH.

Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Revista Folios (42), 29-41*.

Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación, (71), 253-278.*

Aróstegui, J (2002). La historia del presente, ¿una cuestión de método? En: Navajas, C. (coord.), *Actas del Simposio de Historia Actual* (pp. 41-75): Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Aróstegui, J. (2004*). La historia vivida: sobre la historia del presente.* España: Aliana.

Autores varios (1999). *Manual para cubrir la guerra y la paz*, Bogotá: FESCOL.

Ávila, E. y Téllez, R. (2010). Olvido e impunidad; conflicto armado colombiano. Toma del palacio de justicia, masacre de Mapiripan, Masacre de Bojayá, falsos positivos. Propuesta pedagógica desde la enseñanza de la historia reciente. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Barrero, A. (2013). La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad, Vol. 13, N.° 1,* 77-85.

Bedoya, B. (2011). *El paramilitarismo en Colombia desde la enseñanza de la historia reciente*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Behar, O; Ardila C. (2012). *El Caso Klein. El Origen Del Paramilitarismo En Colombia*. Bogotá: Icono.

Beltrán, M. (2014). *Propuesta para la enseñanza de la historia reciente. Disputas por la memoria en los medios de comunicación*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Benítez, L. (2009) Educación y construcción de culturas de paz en la escuela: de la práctica a la teoría. *Pensamiento Jurídico, 26, 143-160.*

Betancourt, D. (1994). *Enseñanza de la Historia a Tres Niveles. Una Propuesta Alternativa*. Bogotá: Magisterio.

Caballero, L. (2014). Los Museos de la Memoria Como Posibilidad de Reflexión Ético-Política. *Ciudad Paz-ando, Vol. 7, núm. 1, 126-145.*

Campos, Y. (2003). *El Baile Rojo*. Recuperado: abril 14 de 2018 de: https://www.youtube.com/watch?v=QVL54FcZq5E

Carretero, M. et al. (1996). *Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.

Carretero, M. & Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura Y Educación*, *20*(2), 201–215.

Carvajal, A. (2006). *Teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias.* Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Centro de Memoria Histórica -CMH- (2012). *Justicia y Paz: ¿Verdad judicial o verdad Histórica?* Bogotá: Taurus.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.

Comité Internacional de la Cruz Roja -CICR- (s, f.). *Derecho Internacional Humanitario. Respuestas a sus preguntas.* Recuperado: abril 20 de 2018 de: https://www.icrc.org/spa/assets/files/other/icrc_003_0703.pdf

Comité Internacional de la Cruz Roja -CICR- (2014). *Derecho Internacional Humanitario*. Recuperado: abril 20 de 2018 de: https://www.youtube.com/watch?v=QJMEkz4gDuk

De Iriarte, T. (1963). *La ardilla y el caballo* Iriarte En: Bernal, R. Lecturas Escogidas en prosa y verso. (pp. 94-95). Bogotá: Voluntad.

Decreto 1038 (2015). Reglamentación de la Cátedra de Paz. Colombia.

Devia, L., Moreno, F., Moreno, J. y Pineda, C. (2012*) Una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales escolares a partir del análisis del conflicto armado y social en Colombia*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Dussel, I (2002). *La educación y la memoria. Notas sobre la política de transmisión*. Argentina: Flacso. Universidad de San Andrés.

El Universal (2012). *Las tres décadas de diálogos de paz en Colombia*. Recuperado: abril 14 de 2018 de: http://www.eluniversal.com.co/cartagena/actualidad/las-tres-decadas-de-dialogos-de-paz-en-colombia-94550

El Espectador (2008). *Gobierno reconoce que utilizó emblema de la Cruz Roja en Operación Jaque.* Recuperado: Abril 14 de 2008 De: https://www.elespectador.com/noticias/judicial/articulo-gobierno-reconoce-utilizo-emblema-de-cruz-roja-operacion-jaque

El Tiempo (2008). Cruz Roja no iniciará acciones contra Colombia por uso indebido de emblema en operación de rescate. Recuperado: abril 14 de 2018 de: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4380783

Eraso, R. (2010). *Las comunidades de paz de Urabá desde la enseñanza de la historia reciente.* Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Esparza, A. (2015) *Educación para la paz desde la enseñanza de la historia del conflicto colombiano*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fazio, H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica No. 17. Bogotá. Febrero- Julio 1998, 47-57.*

Fazio, H. (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad del mundo. *Historia Crítica No. 34, Bogotá, julio-diciembre 2007, 184-207.*

Fazio, H. (2012). *La Historia del Tiempo Presente: Historiografía, Problemas y Métodos*. Bogotá: Uniandes.

Franco y Levín (2007). El pasado cercano en clave historiográfica. Recuperado de: http://files.pluriversidad-oikologias.webnode.es/200000019-

2c6502d5e4/2013%20CAPACITACION%20PRSENCIAL%20FRANCO%20LEVÍN.pdf

Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

Ferro, M. (1990) *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*, México: Fondo de Cultura Económica.

García, G. (1983). Bateman: misterio sin final. En: Revista Semana. Recuperado: 1 de febrero de 2016 de: http://www.semana.com/nacion/articulo/bateman-un-misterio-sin-final/3695-3

González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político, 81, 32-48.*

Grupo Memoria Histórica -GMH- (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad.* Bogotá: Imprenta Nacional.

Gutiérrez, F. (2007). *¿Lo que el viento se llevó? Los partidos políticos y la democracia en Colombia 1958-2002*. Bogotá: Ed. Norma.

Hernández, L y Saldarriaga, O. (2016). *Una propuesta pedagógica para la enseñanza de la historia desde el enfoque de construcción de pensamiento histórico*. Tesis de Monografía. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Hospital de Suba. (2012) Diagnóstico local. Localidad de Suba. Recuperado: octubre 12 de 2017 de: http://www.saludcapital.gov.co/DSP/Diagnsticos%20Locales/Locales%20Preliminares/11_Subapdf.pdf

Huyssen, A. (2011). *Modernismo después de la posmodernidad.* Barcelona: Gedisa.

Jelin, E. (2003). *Los derechos humanos y la memoria de la violencia política y la represión: la construcción de un campo nuevo en las ciencias sociales.* Buenos Aires: Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Jelin, E. (2005). Exclusión, memorias y luchas políticas. En D. Mato (comp.), *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas* (pp. 219-239). Buenos Aires: Clacso

Kriger, M. (2011). La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. *Persona y Sociedad, XXV,* 29–52.

Kurtenbach, S. (2005). *Análisis del Conflicto en Colombia*. Bogotá: Gente Nueva.

Lassalle, F. (1980) *¿Qué es una constitución?* Buenos Aires: Siglo Veinte.

Ley 1448 de 2011. Recuperado: abril 14 de 2018 de: http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=43043

Ley 1732 de 2014. Recuperado: abril 14 de 2018 de: http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf

Ley 1038 de 2015. Recuperado: abril 14 de 2018 de: https://www.socialhizo.com/files/decreto-1038-de-2015-catedra-por-la-paz.pdf

Lorenz, F. (2008). El pasado reciente en Argentina: la gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes. Documento publicado en FLACSO clases en línea, archivado en: https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/16121/13982

López, O. y Rodríguez, C. (2012). *Nuevas dinámicas y formas de operatividad paramilitar desde la enseñanza de la historia reciente*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Lagos, C. y Vega, D. (2012). *La mal llamada "limpieza social" como problemática en la enseñanza de la historia reciente. Desarrollo de una propuesta pedagógica con los estudiantes del grado noveno de la institución Carlos Albán Holguín*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mateus, L. (2014). *La memoria sus usos y posibilidades en la enseñanza de la historia escolar reciente*. Tesis de Monografía. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Melo, W. y Valderrama, A. (2013). *Territorio y memoria, proyecto comunidad de paz y resistencia civil campesina: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente.* Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2002). *Serie lineamientos curriculares, Ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mojica A. y Castro I. (2015). *Escuela, cámara y acción. O sobre la innovación en educación para la enseñanza de la violencia alrededor de la producción*

audiovisual. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mojica, A. (2015). *Narraciones de los jóvenes escolares sobre el conflicto armado colombiano*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Moncayo, V. (2015). *Hacia la verdad del conflicto: insurgencia guerrillera y orden social vigente*. En*:* Autores varios. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (pp. 107-194). Bogotá: Desde Abajo.

Molano, A. (2016). *El nuevo mapa de la restitución de tierras*. El Espectador. Recuperado: Abril 14 de 2018 de: https://www.elespectador.com/noticias/politica/el-nuevo-mapa-de-restitucion-de-tierras-articulo-630320

Moreno, J. (2014). *La narrativa colombiana de finales del siglo XX en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la violencia urbana en Medellín en los años ochentas, en la educación básica secundaria.* Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Muñoz, L. (2012). *Justicia transicional y la realidad de los procesos de paz en la construcción del nuevo orden social en Colombia*. Cúcuta: Universidad Libre.

Ortega, P. y Herrera, M. (2011). Memorias de la violencia política y formación ético-política de jóvenes y maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación, (62), 89-155.*

Padilla, A. y Bermúdez, A. (2016). Normalizar el conflicto y desnormalizar la violencia: retos y posibilidades de la enseñanza crítica de la historia del conflicto armado colombiano. *Revista Colombiana de Educación, (71), 219-251.*

Pérez, L. (2015). Reflexiones morales sobre la guerra y la paz en los textos escolares usados después de la Guerra de los Mil Días. *Memoria y Sociedad* 19, 38: 60-74.

Pizarro, E. (2015). *Una lectura múltiple y pluralista de la historia.* En: Autores Varios. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (pp. 17-104). Bogotá: Desde Abajo.

Polania, J. y Rivera, J. C. (2014). Historia, memoria y palabra: Propuesta y experiencia de un espacio académico en Educación Superior. *Magistro,* 8(15), 83-99.

Quintero, F. y Casallas, A. (2014). *La enseñanza del conflicto agrario desde la historia reciente: sistematización de las experiencias pedagógicas en la IED Eduardo Umaña Mendoza*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo, D. (2006). *Economía política de las estructuras espaciales del Estado en Colombia.* En: D. Restrepo (Ed), *Historia de descentralización. Transformación del régimen político y cambio en el modelo de desarrollo América Latina, Europa y EUA (*pp. 321-398). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Revista Semana. (2008). *Jaque mate: la operación perfecta*. Recuperado: abril 14 de 2018 de: http://www.semana.com/nacion/articulo/jaque-mate-operacion-perfecta/93666-3

Revista Semana (2016). *Así operaba la rectora que entregaba niños a los 'paras' en Charalá.* Recuperado: Abril 14 de 2016 de: http://www.semana.com/nacion/articulo/la-rectora-que-convertio-a-estudiantes-en-esclavas-sexuales-de-paramilitares/468930

Reyes, A. (2009). *Guerreros y campesinos, el despojo de la tierra en Colombia.* Bogotá: Norma.

Rodríguez, H. (2010). *Los derechos a la verdad, la justicia y la reparación desde la perspectiva de la historia reciente en la IED Carlos Pizarro León Gómez*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas. N. 62, 1-67.*

Romero, R. (2012). *Unión Patriota. Expediente contra el olvido.* Bogotá: Periódicas S.A.S.

Tickner, A. (2001*). La "guerra contra las drogas": Las relaciones Colombia-Estados Unidos durante la administración Pastrana.* En: Estrada, J. Plan Colombia. Ensayos críticos. (pp. 215-234). Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Humanas.

Torres, A. (1998) La sistematización de experiencias: reflexiones sobre la práctica reciente. UPN. Págs. 11. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf

Torres, L. (2016). Historia reciente en la escuela colombiana: acercamiento a las nociones de memoria, historia y conflicto. *Revista Colombiana de Educación, (71), 165-185.*

Traverso. E. (2007). Historia y memoria: notas sobre un debate En: Franco, M. y Levín, F. (comps.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Pp 67-96. Buenos Aires, Paidós, 2007.

Vargas, S. (2013). Los jóvenes y el Bicentenario (Museo Colonial, 2010). Una experiencia alternativa de enseñanza/aprendizaje de la Historia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, Vol. 4, No. 1, 18-44.*

Vega, R. (2015). *Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado*. En: Autores varios. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia (pp. 729-811). Bogotá: Desde Abajo.

Villamil, J. (2013). *Enseñar la historia a través de las artes visuales. La violencia en Colombia 1948–2002*. Tesis de Monografía. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.