

CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN LA INFANCIA: PROCESOS DE MEMORIAS COLECTIVAS A TRAVÉS DE LA ORALIDAD

IRMA JULIETH MORENO BLANCO

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA EN INFANCIA Y CULTURA
BOGOTÁ, 2019

CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN LA INFANCIA: PROCESOS DE MEMORIAS
COLECTIVAS A TRAVÉS DE LA ORALIDAD

IRMA JULIETH MORENO BLANCO

OMAIRA TAPIERO

ASESORA

ÉNFASIS EN LENGUAJE Y NARRATIVAS INFANTILES

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

MAESTRIA EN INFANCIA Y CULTURA

BOGOTÁ, 2019

AGRADECIMIENTOS

Quisiera extender mis más sinceros agradecimientos a las personas que me acompañaron en este maravilloso recorrido lleno de aprendizajes y enseñanzas, especialmente hago un reconocimiento a los niños y niñas que conformaron el grupo de *viajeros y viajeras por la memoria*, a Sara Sofía, Eileen, Ángel, Dayanna, Óscar, César, Brandon, Matías, Carol, Nicol, Karoll Sofía, Sharon, Jimena, Santiago, Jadhen, y por supuesto a cada una de sus familias con quienes vivenciamos una escuela fuera de los contenidos y calificaciones, para darnos la posibilidad de construir lazos afectivos los cuales nos permitieron conocernos y descubrir experiencias y anécdotas ansiosas por ser contadas. Espero seguir acompañándolos para compartir sus aventuras y sueños, construyendo espacios de educación dentro y fuera del aula.

Agradezco también a mis seres más cercanos y queridos, hermanos, padre, madre, la pequeña *María José* y su mamá, así como a mi compañero de vida y su familia, quienes han estado presentes en mi vida académica para acompañarme a través de su tiempo, palabras, juegos, y todas las muestras de afecto que tanto valoro y me confortan.

También quisiera agradecer a los profesionales con quienes me he encontrado en este camino hacia la memoria, especialmente a *Daniela* y a *Víctor* del Centro Nacional de Memoria Histórica, de quienes valoro su sensibilidad, experiencias y saberes. Aprendí también de los maestros de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes empoderados en su discurso y práctica, me recordaron el papel político de la docencia, la importancia de situarnos como educadores comprometidos con la sociedad y con la memoria, a favor de la verdad y la justicia que tanto anhela este país.

Por supuesto exalto a los maestros de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, así como a aquellos de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, quienes a través de sus seminarios me acercaron a los *mundos de la infancia* desde la literatura, la estética, la poética, la política, la cultura, el arte, las narrativas... llevándome a comprender el valioso poder de la infancia, sus saberes y voces, y el compromiso de nosotros los maestros para construir al lado de ellos una sociedad más sensible y justa.

RESUMEN

La investigación centra su estudio en la infancia y la configuración de sus identidades a partir de los procesos de memoria colectiva y la oralidad, impulsados por el diálogo intergeneracional y la resignificación del pasado a través de los dispositivos que activan el recuerdo. Se pretende visibilizar a los niños y niñas como agentes constructores de memorias personales y colectivas, destacando el papel de la intersubjetividad, el lenguaje oral y la cultura donde convergen las narrativas de los niños y adultos, posibilitando el encuentro de identidades desde la otredad. El estudio se desarrolla bajo una ruta metodológica de investigación cualitativa con un tipo de estudio etnográfico cuyo principal escenario lo constituye el trabajo de campo, el cual se desplegó en diferentes encuentros con los niños y niñas que asisten al colegio público Fanny Mikey en el grado segundo, y quiénes alrededor de sus familias conformaron el grupo de viajeros y viajeras por la memoria. Esta propuesta explora la construcción de memorias del territorio, y los diferentes escenarios sociales, culturales y narrativos a través de los cuales los niños configuran sus identidades, acercándonos a la comprensión de la diversidad cultural y los fenómenos sociales de índole nacional como el desplazamiento derivados de las disputas por el territorio, para así comprender la importancia de generar claves de paz desde el aula.

Palabras Clave: Infancia, oralidad, identidad (es), memoria personal, memoria colectiva, territorio.

ABSTRACT

The research focuses on childhood and the configuration of children's identities from collective memory and oral tradition exercises, made viable by intergenerational dialogue and an approach to the past from memories and strategies that activate memory; the aim is to make children visible as individuals who construct their own personal and collective memories, highlighting intersubjectivity, oral language and culture as favorable scenarios where the narrative of children and adults may meet. All these foster the encounter of build related identities that are to ta otherness concept.

The current study is developed under the qualitative research methodology with ethnographic study type, whose main scenario is the field work. The study was cumed out indifferent meetings with second grade students attending the public school Fanny Mikey. These students along with their families formed the group of "memory travelers". This proposal explores the construction of memory of the territory, and the different social, cultural and narrative scenarios in which children shape their identities, making possible to understand the diversity and social phenomena associated with the national context, disputes over the territory and the consequences derived from it.

Key words: childhood, orality, identities, personal memory, collective memory, territory.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	7
Capítulo I Problema de Investigación	9
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos	12
Justificación	13
Capítulo II Estado del Conocimiento	14
2.1 Antecedentes	14
Capítulo III Referentes Conceptuales	22
3.1 Reconstrucción histórica de la infancia en Colombia	22
3.2 Lenguaje Oral	26
3.2.1 Narrativas e Identidad	31
3.3 Identidad y Referentes identitarios	34
3.4 Memoria personal, memoria colectiva y memoria histórica	37
3.4.1 Construcción de Memorias	40
3.4.2 Finalidad de la memoria	42
3.4.3 Memoria e Identidad	43
3.5 Territorio e Identidad	45
Capítulo IV Marco Metodológico	48
4.1 Investigación Cualitativa	48
4.2 Tipo de Estudio	49
4.2.1 Plan de Trabajo (Diseño Metodológico)	50
4.3 Grupo Focal	51
4.4 Cronograma	52
4.5 Encuentros	56
4.5.1 Primer Encuentro	56
4.5.2 Segundo Encuentro	57
4.5.3 Tercer Encuentro	58
4.5.4 Cuarto Encuentro	60
4.5.5 Quinto Encuentro	61
4.5.6 Sexto Encuentro	63
4.5.7 Séptimo Encuentro	64
4.6 Caracterización De La Población	66

Capítulo V Sistematización de la Información	69
5.1 Iniciemos el Recorrido	69
5.2 Un Lugar Cercano	73
5.3 Un Lugar Lejano	77
5.4 Mi Territorio	84
5.4.1 Recorrido Quiba Baja	88
5.4.2 Mi Territorio: Mapeemos Nuestro Entorno	92
5.5 Recordemos El Pasado	97
5. 6 Territorio- Desplazamiento	102
5.7 Guardianes De La Memoria	107
Capítulo VI Análisis y Hallazgos	112
6.1 Apuesta por la Oralidad	112
6.2 La Identidad en las Narrativas Infantiles	116
6.2.1 Referentes de Identidad	122
6.3 Tránsito entre Memorias Personales y Memorias Colectivas	126
6.3.1 Aprendizajes del Pasado	131
6.4 Memorias del Territorio	134
6.4.1 El Cuerpo como primer Territorio de Memoria.....	135
6.4.2 Ciudad Bolívar: Territorio Local	136
6.4.3 Territorio Rural: Arraigo e Identidad	139
6.4.4 Territorio y Paz	141
Conclusiones	145
Referencias Bibliográficas	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Primer Encuentro “iniciemos el recorrido”	69
Figura 2. Segundo Encuentro “Un Lugar Cercano”	73
Figura 3. Tercer Encuentro “Un lugar lejano”	77
Figura 4. Cuarto Encuentro “Mi Territorio”	84
Figura 4.1 “Recorrido a Quiba”	88
Figura 4.2 Cuarto Encuentro “Mapeemos nuestro entorno”	92
Figura 5: Quinto Encuentro “Recordemos el Pasado”	97
Figura 6. Sexto Encuentro “Un largo Camino”	102
Figura 7. Séptimo Encuentro “Guardianes de la Memoria”	107
Figura 8. Sara Sofía	116
Figura 9. Cuerpo como primer territorio de memoria	135
Figura 10. Mirador Quiba Baja.	138

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Relatos Primer Encuentro	70
Tabla 2. Relatos Segundo Encuentro	74
Tabla 3. Relatos Tercer Encuentro	78
Tabla 4. Relatos Cuarto Encuentro	85
Tabla 4.1 Relatos recorrido a Quiba	89
Tabla 4.2 Relatos Cuarto Encuentro: Mapeemos nuestro entorno	93
Tabla 5. Relatos Quinto Encuentro	98
Tabla 6. Relatos Sexto Encuentro	103
Tabla 7. Relatos Séptimo Encuentro	108

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario a padres de familia	152
Anexo 2. Consentimiento informado a niños y niñas	153
Anexo 3. Registro fotográfico: “talleres CNMH caja de herramientas” (2017).....	154
Anexo 4. Registro fotográfico: “Diplomado pedagogía de la memoria: una aliada para la paz” (2018)	155
Anexo 5. Registro fotográfico: “encuentros viajeros y viajeras por la memoria” (2018)	156

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre memoria histórica han estado vigentes en todo tipo de sociedades que han vivenciado las guerras, holocaustos, dictaduras, y demás conflictos nacionales internos como acontece en Colombia. Necesariamente, estos procesos de memoria son impulsados por la sociedad, por las personas, grupos o colectivos que se han inquietado por contradecir la verdad narrada por los gobiernos de turno que ocultan las miradas de los grupos minoritarios latentes en todos los continentes del planeta. A partir de este panorama, después de los acuerdos firmados para la finalización del conflicto armado entre Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, se avizora un panorama legítimo para reconstruir la historia de las víctimas de la violencia, sus orígenes, actores, disputas, y todos los vejámenes ocurridos alrededor de la guerra.

Este interés inicial por hacer procesos de memoria histórica al lado de los niños y las niñas, tuvo una pausa obligatoria, pues aunque existe una legítima necesidad de que todos los ciudadanos hagamos parte de la reconstrucción de la historia de Colombia a favor de las víctimas de la violencia y la verdad, es imperativo comprender que el camino debe iniciar por la reconstrucción de las memorias personales y colectivas, y la manera en la que tanto los niños como adultos pueden comprender y sensibilizarse ante su propia historia, y los hechos que han ocurrido en el pasado, para luego ocuparnos y sentirnos afectados por las situaciones de violencia que se encuentran en unas macro estructuras sociales, pero que sin duda afectan la esfera privada.

De manera que, a partir de las anteriores reflexiones dadas en los espacios académicos, resultó preciso realizar una investigación para conocer la posibilidad que brinda el lenguaje oral en la construcción de memorias personales y colectivas en la infancia, y así conocer de qué manera los niños y niñas configuran sus múltiples identidades alrededor de la otredad, vislumbrando –a medida que avanza la investigación- cómo se forja un estrecho vínculo con el territorio. Para este recorrido, la participación de los niños y niñas a través de sus experiencias, sus recuerdos personales y familiares, concedió la posibilidad de viajar hacía las raíces y lugares de origen, para así comprender el pasado y entrever a los niños y niñas como sujetos que agencian su presente y futuro.

Los encuentros con los niños y niñas de grado segundo del Colegio Fanny Mikey, se desarrollaron bajo una metodología etnográfica, en espacios alternos al aula, en horarios no habituales que nos permitieron darle un lugar y entera importancia a la construcción de memorias a través de la narración de acontecimientos y saberes desde sus propios relatos. Asimismo, las familias fueron actores aliados y posibilitadores de encuentros intergeneracionales que promovieron la activación de las memorias que guardan valiosos recuerdos alrededor de los orígenes de vida y territorio. De esta manera, adultos y niños durante algunos meses dialogaron con el pasado, viajaron a través de la memoria y la oralidad hacía territorios lejanos, reconstruyendo saberes, tradiciones y acontecimientos que nos permitieron tejer la relación entre

identidad (es), cultura y lenguaje. Del mismo modo, los encuentros vistos como espacios de formación y participación política entre diversas generaciones, nos acercaron a la paz, la diversidad y la posibilidad de iniciar caminos para la construcción de memoria histórica, después de haber retribuido el valor de la intersubjetividad en estos procesos.

En cuanto a la estructura, el documento se divide en seis capítulos distribuidos de la siguiente manera:

En el capítulo uno, se exponen el problema de investigación junto con los objetivos del estudio y la justificación. En el segundo capítulo se presenta el Estado del Conocimiento donde se hace una revisión de los estudios desarrollados en contextos escolares, en relación a las categorías abordadas: infancia, memoria colectiva y oralidad. Para el tercer capítulo en los referentes conceptuales se despliegan las posturas teóricas sobre la infancia en la contemporaneidad, realizando un acercamiento a la niñez bogotana y en especial a aquella que se ubica en los territorios periféricos de la ciudad, haciendo un contraste de sus prácticas, costumbres, privilegios sociales y económicos frente a otros tipos de infancia; de otra parte, las premisas sobre oralidad y lenguaje desencadenan un estudio sobre la experiencia narrativa y su importancia para develar la configuración identitaria, la cual, como categoría de análisis expone la otredad y/o los referentes identitarios que se dan en escenarios sociales; asimismo se explica la importancia de los procesos de memoria personal y colectiva, y la diferencia con la memoria historia (de la cual no se ocupa la presente investigación), pero que resultan importantes para comprender la construcción de memorias alrededor del territorio y la paz.

El capítulo cuarto corresponde al Marco Metodológico que describe desde un paradigma cualitativo el tipo de estudio empleado bajo los criterios de la etnografía, que guiaron el plan de trabajo o diseño metodológico planteando siete encuentros que dieron paso a la reflexión y debate sobre los objetivos planteados. En este capítulo se caracteriza detalladamente la población de niños y niñas, y la manera en la que a través de diálogos intergeneracionales construimos memoria, para presentar así la sistematización de la información en el quinto capítulo.

Finalmente en el capítulo seis se da cuenta del análisis de la información previamente organizada por categorías y subcategorías, para luego presentarles a los lectores los hallazgos en torno a la configuración de identidades de niños y niñas en procesos de memoria colectiva a través de la oralidad. Esta investigación cierra con las conclusiones para acentuar los elementos más significativos del proceso investigativo y sus aportes al énfasis de Lenguaje y Narrativas Infantiles, de la Maestría en Infancia y Cultura.

CAPÍTULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A mediados del siglo XX Bogotá se caracterizaba por ser una ciudad en expansión, con multiplicidad de problemáticas sociales como la constante migración de habitantes a la capital. Para la década del cuarenta, se hizo evidente la polarización de la ciudad en sectores sociales y económicos, siendo los migrantes los primeros grupos en habitar los barrios periféricos. Muchas de las familias que se asentaron en la ciudad eran campesinas y esperaban que la ciudad les generara oportunidades de trabajo (Muñoz & Pachón, 1996), ya que en el campo, la violencia, la expropiación de tierras y la falta de interés por parte de los gobiernos de turno, forjaron en estas familias la necesidad de buscar un futuro mejor.

Desde la década del cuarenta la localidad Ciudad Bolívar en Bogotá fue constituida por familias e individuos provenientes de otros territorios del país, quienes desarrollaron nuevas formas de interacción con un entorno desconocido, que para la época tenía un número reducido de habitantes; algunas de esas familias provenientes de Tolima, Boyacá y Cundinamarca situaron su vivienda y fueron accediendo a los servicios públicos básicos; de otra parte los barrios que se conformaron al finalizar la década de los ochenta, constituyeron en su mayoría la zona alta de la localidad en terrenos que fueron ocupados y se han ido urbanizando.

De acuerdo a la caracterización realizada por el Departamento Administrativo de Planeación Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá, para el año 2006 la UPZ 67 de la localidad 19 contaba con 69 barrios y tenía una población de 181.191 habitantes, con un número de 4.4 personas por hogar ubicadas en el estrato 1 y 2. Se destaca el río Tunjuelito y la quebrada Limas como principales corredores ecológicos de ronda, con pocos parques urbanos, lo que disminuye las zonas verdes y de recreación, además para esta fecha, algunas de las viviendas eran construidas en zonas de alto riesgo de deslizamiento. Los barrios de esta UPZ cuentan en la actualidad con 51 establecimientos educativos y con insuficiencia vial. Respecto a la población que existe en la localidad Ciudad Bolívar, se caracteriza por la migración constante de familias provenientes de otras ciudades, quienes han habitado y construido viviendas en zonas denominadas como invasión, pero que transitoriamente se han ido legalizando.

El colegio Fanny Mikey IED se ubica en el Barrio Villas del Diamante de esta localidad, allí asisten desde el año 2006 niños y jóvenes de diferentes barrios cercanos como Vista Hermosa, Alpes, Paraíso, Brisas del Diamante, Lucero Bajo, Bella Flor, y otros, que hacen parte de la UPZ 67 Lucero. En este colegio asisten a grado segundo niños y niñas entre los 7 y 8 años quienes serán los sujetos coparticipes en esta investigación, y quienes junto a sus familias provenientes de otros territorios del país se han desplazado a estos barrios por diversos motivos o necesidades.

Es así como el primer interés de investigación se centra en conocer los motivos por los cuáles estas familias han llegado a la localidad, y lo que representa este cambio de territorio para sus vidas y las de sus hijos. Posteriormente, la investigación se centra en los orígenes culturales de

esta familias, con el fin de comprender sus historias de migración a la localidad, la vida que llevaban antes y demás acontecimientos que guardan en su memoria colectiva y que son preservados a través de la oralidad, para que los niños comprendan su pasado y a partir de éste entiendan algunos aspectos ligados a su territorio e identidad, destacando desde la escuela el reconocimiento de la diversidad social y cultural.

Este interés investigativo alrededor de las historias y acontecimientos de los niños, niñas y sus familias, requirió de una reflexión sobre la infancia y la manera en la que se adentran a la cultura, y la forma en que narran sus experiencias. De esta manera, como maestra sentí la necesidad de acercare a sus saberes, costumbres y tradiciones a través del lenguaje oral, sin desconocer que la escritura, el juego, y el arte son latentes en la expresión y narración de acontecimientos; no obstante, el interés sobre la oralidad y la exploración de sus alcances fuera del aula, fue una apuesta por descubrir en los relatos de los niños y niñas la manera en que vivencian su cotidianidad, su pasado y presente.

En este sentido es importante reconocer los escenarios sociales por los que transita el niño y la manera en la que a través de la oralidad se constituye como sujeto y forma una de sus muchas identidades; para este caso, se advertirá sobre las familias de los niños que provienen de otras ciudades y que han modificado o mantenido algunas de sus prácticas culturales. No obstante, el grupo familiar tiene una historia y un legado social que es importante preservar, pues guarda no solo el conocimiento y prácticas sociales determinadas, sino que afianza la tradición y la memoria colectiva, importantes para sensibilizarnos ante la diversidad cultural y la importancia de ésta, pues en ocasiones son minimizadas por otras costumbres que homogeneizan los saberes, los conocimientos, y demás aspectos que se guardan en la memoria de los grupos sociales y son rescatados a través de la oralidad.

Los niños y niñas desde pequeños participan en los procesos de memoria colectiva, y a la par van construyendo su identidad(es), comprendiendo la importancia de sus tradiciones y saberes para comprenderlas y reflexionarlas a la luz del presente. Asimismo, como sujetos de memoria, resulta preciso comprender los orígenes de los grupos sociales, los cambios que han incorporado, la interacción con otros colectivos, además reconocer los factores que incidieron para que una familia se traslade de territorio, logrando entrever su relación con las problemáticas sociales de inequidad o violencia en caso tal que hubiesen. Para la construcción de la memoria colectiva, se requiere de la oralidad para no caer en el olvido y reconocer el pasado que habita en el sujeto, de manera que la oralidad es fuente de los procesos de memoria colectiva, a la vez que constituye la identidad del sujeto-infante.

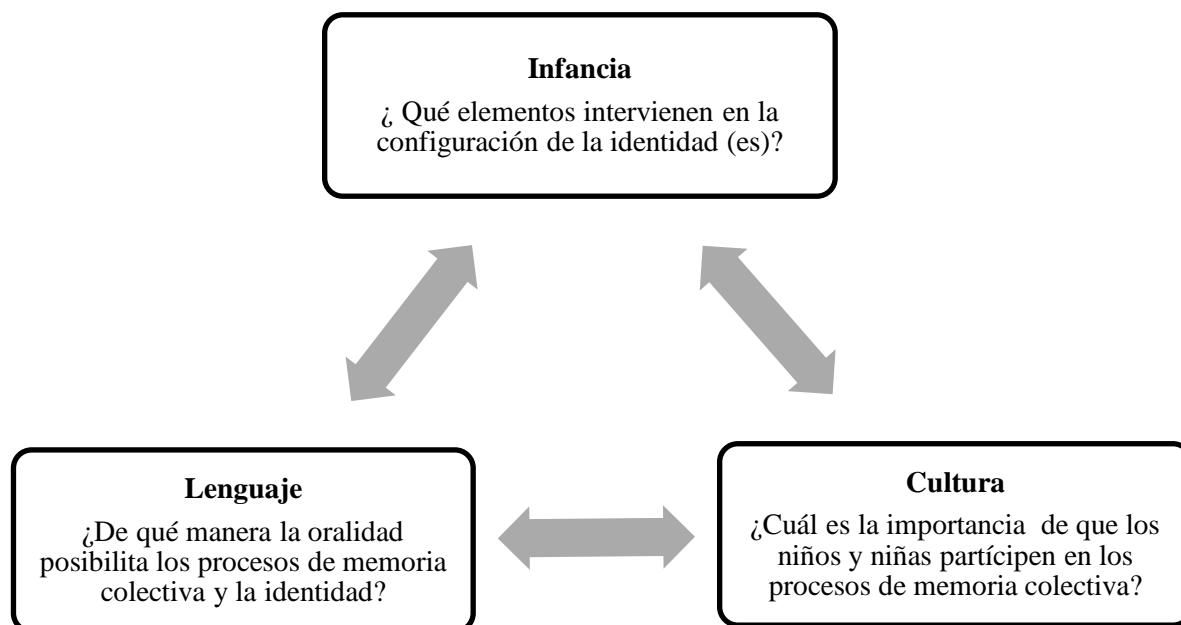
Es así como se plantea la pregunta alrededor de la manera en la que se construye la memoria colectiva en las familias a través de la oralidad y su relación con la construcción de identidad(es) de los niños y niñas de la localidad Ciudad Bolívar. Resulta preciso darle lugar a la oralidad en los procesos de memoria colectiva y construcción de identidades en la infancia, pues a través del

lenguaje oral se transita del pasado al presente, comprendiendo cómo el niño le otorga nuevos significados a su historia desde lo colectivo.

Al respecto, la pregunta que orientará la investigación será *¿De qué manera los niños y niñas que viven en algunos barrios la localidad Ciudad Bolívar configuran sus identidades a partir de la memoria colectiva y la oralidad?*

Lo anterior constituye un aporte al campo de lenguaje y narrativas infantiles, concibiendo al niño como un sujeto activo en la sociedad, participe en los procesos de memoria colectiva y contribuyen a la construcción de saberes desde sus memorias personales. También se busca destacar la diversidad de culturas y su aporte social, pues las familias que provienen de otros territorios se sumergen en una cultura dominante, que les homogeniza y coarta en sus expresiones prácticas y demás saberes y tradiciones. Es así como la oralidad ubicada en los procesos de memoria colectiva, busca no caer en el olvido de la cultura originaria, por ello el lenguaje oral desempeña un lugar importante, desligándose de las prácticas homogenizantes, regresando a las historias, relatos y narrativas que reavivan la cultura e impulsan a la vez la memoria colectiva. Al respecto, se quiere develar la importancia de estos saberes y la manera en las que el niño dialoga con los adultos, interviniendo en la configuración identitaria.

Es preciso aclarar que para la Maestría en Infancia y Cultura y el énfasis en lenguaje y narrativas infantiles resulta muy importante destacar los escenarios por donde transitará la investigación y desde donde se desprenden necesariamente las categorías de interés y las preguntas que orientan la ruta de investigación, esto con el propósito de centrarnos en la relación constante entre la *infancia, el lenguaje y la cultura*.



OBJETIVOS

GENERAL

- *Comprender de qué manera los niños y niñas que viven en algunos barrios de la localidad Ciudad Bolívar configuran sus identidades a partir de la memoria colectiva y la oralidad.*

ESPECÍFICOS

- *Indagar por los sucesos y acontecimientos que llevaron a los niños y a sus familias a trasladarse y/o habitar en la localidad Ciudad Bolívar.*
- *Conocer cómo los niños y niñas configuran su identidad a través de sus narrativas.*
- *Explorar los referentes identitarios de los niños y niñas a través de sus relatos y memorias personales.*
- *Reconocer la importancia de la oralidad y los diálogos intergeneracionales en los procesos de memoria colectiva y la manera en la que los niños-as resignifican el pasado.*
- *Visibilizar a los niños y las niñas como agentes constructores de memorias del territorio.*

JUSTIFICACIÓN

La investigación inscrita en el énfasis de lenguaje y narrativas infantiles de la maestría en Infancia y Cultura, da cuenta de la relación estrecha y casi que indivisible entre infancia, lenguaje y cultura; en este sentido, dar cuenta de la relación entre el niño y su entorno a través del lenguaje permite reconocer en primera medida, que la oralidad en la infancia contemporánea ha sido desplazada por los escenarios mediáticos, evidenciando una ruptura en las relaciones sociales y por ende de la formación de múltiples colectividades dotadas de identidad e historia; es así como reivindicar el papel del lenguaje oral en la familia y quizá en otros escenarios sociales como la escuela, posibilita reconocer que éste debe estar presente no solo para la construcción de memoria colectiva, sino para los procesos afectivos y sociales tan importantes hoy para el niño que crece en un universo cultural, pero que está en constante búsqueda de una o varias identidades al no hallarlas en sus escenarios sociales más próximos.

Además de entrever la importancia de esta triada, adentrarse en las narrativas infantiles y en la manera en que el lenguaje se acerca al niño a sus costumbres y tradiciones, resulta importante para una sociedad que atraviesa un momento coyuntural derivado de los pos-acuerdos, esto para construir procesos de memoria colectiva y reconocer el pasado, comprenderlo, interpretarlo, resignificarlo, no olvidarlo y construir nuevos escenarios no violentos. En este aspecto, la infancia necesariamente debe participar en los procesos de memoria colectiva, y para ello se precisa destacar la oralidad y su papel en los grupos sociales, debido al diálogo y puesta en escena de las voces de los adultos con las voces de los niños, pues sus saberes son valiosos en la medida en que ellos conforman las nuevas generaciones de la sociedad colombiana. Sin embargo, la investigación permitirá además hacer una reflexión sobre las múltiples maneras en las que el niño comprende la violencia al hablar de ella, no obstante esto depende en gran medida de la forma en la que el sujeto se adentre a los procesos de socialización y culturización.

De esta manera, rescatar la oralidad en la escuela y en la familia, posibilitará el reconocimiento de las maneras en que los colectivos o grupos sociales construyen memoria y los niños-as a la vez configuran su identidad; esto resulta ser un asunto valioso para la sociedad, y en especial para las escuelas públicas, donde la multiculturalidad, diversidad de costumbres y puesta en escena de diferentes saberes es relegada; de manera que reconocer la importancia por el conocimiento del pasado y no desconocer las situaciones sociales que tienen cada uno de los niños y niñas que asiste a la escuela es una necesidad para abrir un diálogo de intersubjetividades que permitan encontrar en el otro las experiencias, saberes, vivencias, que emerjan en las narrativas y relatos. La escuela en este sentido, debe propiciar escenarios no solo de aprendizaje, sino de relaciones humanas, de encuentro de diversas tradiciones y saberes a través de la oralidad encontrando en la palabra del otro su historia.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

2.1 ANTECEDENTES

En este capítulo se enuncian aquellas investigaciones que guardan relación con las categorías de estudio: *memoria colectiva, oralidad, infancia e identidad*, con el fin de conocer los avances y hallazgos que se han desarrollado en los últimos diez años en las facultades de educación y sus programas de postgrado, así como en los informes derivados de las investigaciones de entidades nacionales como del Centro Nacional de Memoria Histórica, especialmente desde el equipo de pedagogía, reconocido por su enfoque diferencial y aportes en los procesos de reconstrucción de memoria histórica. También se destacan las investigaciones presentadas en la revista *Infancias Imágenes* en el marco de la Cátedra UNESCO en desarrollo del niño, destacada por su rigurosidad y experiencia en la investigación y producción de conocimiento en el campo de la infancia y el lenguaje.

Es preciso prever que en el escenario académico los estudios sobre la infancia consideran a esta como una población inmersa en un contexto institucionalizado y escolarizado en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje; asimismo, las propuestas pedagógicas están orientadas a favorecer el desarrollo del niño y sus procesos de aprendizaje dentro del aula, no obstante, se hallan propuestas que trascienden del escenario escolar develando las conexiones que se tejen alrededor de la oralidad, la identidad y la apuesta por la memoria en la infancia desde la escuela.

Resulta importante advertir que las investigaciones revisadas ampliaron el panorama sobre los aspectos del lenguaje oral y la manera en cómo estos intervienen en la construcción de identidades en la infancia. En este sentido, situar el concepto de identidad (es) en relación con la cultura y la otredad permite despejar las cuestiones teóricas que asumen la identidad como una categoría definida y contraponen aquellas que le permiten afirmar que la identidad puede tener diversos matices de acuerdo a la experiencia del niño y la forma en cómo afirma su *yo* en el lenguaje. Finalmente sobre los trabajos de memoria en la infancia, se encuentran investigaciones que consideran a los niños y niñas como sujetos políticos capaces de participar en procesos de memoria alrededor de la comunidad, y nos amplía el panorama de la ruta metodológica que permite que los niños y niñas transiten en espiral hacia los procesos de memoria histórica, pasando por sus memorias personales y colectivas.

Entre los trabajos consultados sobre la oralidad en la infancia, se encuentra la tesis “tradición oral colombiana y desarrollo de la lengua oral en grado transición: proyecto de aula” (2016) de Liliana Andrea Rivero Vásquez, Magister en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Investigación en donde se sitúa a la infancia desde la escuela, y cuyo propósito es el de incluir a la oralidad como una estrategia metodológica y pedagógica; en este sentido, la perspectiva de lenguaje se aproxima desde la tradición oral, y manera en la que se vincula a las familias, reconociendo que en los niños el lenguaje que los dota de mayor seguridad es el oral.

Desde esta aproximación a la tradición oral, es importante reflexionar sobre la importancia del encuentro intergeneracional que se puede generar y de su necesidad para los procesos de memoria en la escuela, pero también la investigación permite considerar el acceso a las creencias, tradiciones costumbres y demás aspectos culturales de las familias van acompañadas del lenguaje oral y de las historias que alrededor de allí se tejen. En este sentido, la oralidad permite que el diálogo de saberes se construya entre adultos y niños, quienes conocen además las formas en las que pueden acceder a los testimonios y relatos en sus familias, a través de las preguntas o la activación de recuerdos y saberes que posee su colectivo.

La tradición oral es así definida como una expresión que guarda relación con la cultura de los pueblos y resulta importante para la preservación de su memoria e identidad colectiva, pues a través de las generaciones y gracias a la memoria y la narración de relatos e historias, las familias pueden conservar su acervo cultural a través de los diversos géneros de la tradición oral, reafirmando la perspectiva sociocultural del lenguaje y su relación con el contexto y la interacción con los demás sujetos. Los aportes de Riveros (2016) para la categoría de oralidad tienen que ver con la preservación de las prácticas orales en la familia y en la escuela, esta vez para propiciar la memoria y la identidad colectiva. En este aspecto, es preciso indicar que para el caso de la investigación con las familias que llegan a la localidad de Ciudad Bolívar, el lenguaje oral permite acercarse a sus historias y demás acontecimientos que dan cuenta de los acervos de la memoria colectiva.

De otra parte, se hallaron dos trabajos investigativos que plantean la conexión entre lenguaje (oral y escrito) e identidad, lo que permite comprender cómo a través de la oralidad el niño interioriza el mundo exterior, y se relaciona con éste de manera recíproca, estableciéndose un diálogo constante entre el niño con el otro. Al respecto la investigación de Freddy Pineda Rodríguez (2016) en la maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, advierte que la oralidad se desvirtúa en la escuela y se reduce a la cuestión de responder preguntas escolares, desligadas de su vida cotidiana.

El postulado de Pineda (2016) establece que la didáctica de la oralidad en la escuela guarda una relación con la identidad de los niños y niñas, destacando el intercambio de saberes que se da entre maestros y estudiantes, reconociendo que los escenarios escolares privilegian el fomento de la lectura y escritura, y poco se ha motivado por indaga sobre la manera en la que la oralidad tiene un sentido humano, un encuentro intersubjetivo. Bajo esta premisa, la oralidad se entiende no como un intercambio de saberes o contenidos, sino de un diálogo que busca conocer los intereses del niño; la oralidad se convierte así en un espacio de convivencia, de interacción que de manera cotidiana y espontánea. Así, la didáctica de la oralidad, recae en la posibilidad de dar sentido al habla y a la escucha, pues a partir de la interacción con el otro se construye la identidad, por ello se precisa del diálogo, la conversación espontánea, y demás espacios de comunicación que propicien el acercamiento a la cultura que se da de manera natural en las civilizaciones.

La identidad por su parte circunda las relaciones sociales que el niño tiene, especialmente en los primeros escenarios de socialización como la familia y la escuela, donde se facilita esta interacción social con el otro. Al respecto, el concepto de identidad es fundamental para diferentes campos como la antropología, la filosofía, la psicología, y la sociología, desde donde se concibe la relación entre el yo y el otro, y en la manera cómo el sujeto internaliza la realidad externa, forjando una identidad personal, una identidad del yo y una identidad social, entendiendo que la construcción de la identidad va mucho antes de ingresar a la escuela.

Se denota que esta propuesta se relaciona con la aseveración acerca de que la escuela no debe contribuir a la homogeneización de identidades, sino que debe generar esos espacios donde se encuentren la diversidad de sujetos, que se pueden llegar a encontrar en las subjetividades y que harían una sociedad más interesada en promover la divergencia que la uniformidad de pensamientos.

La doctora y magister en ciencias del lenguaje, Santamaría Valero, Flor Alba, (2010) desarrolló una investigación con estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil de primer semestre de la Universidad Francisco José de Caldas, analizando la biografía y la autobiografía y su incidencia en la configuración identitaria de los jóvenes, desde una perspectiva psicológica y lingüística. Santamaría (2010) sitúa al niño y al adolescente como constructores de discursos y relatos, quienes no solamente describen sus experiencias sino que se posicionan como sujetos que enuncian un contexto y narran bajo una intencionalidad. Así pues, el relato se gesta en una interacción social y permite la narración de acontecimientos y la transmisión cultural, entendidos como posibles generalizaciones de la vida donde los hechos centrales tienen importantes sentidos para el narrador. En este orden de ideas, los hechos o acontecimientos, al ser narrados, posibilitan la comprensión de la realidad misma; esto quiere decir que a través de la narración el sujeto le atribuye un significado a su vida y a la de los demás.

Es preciso advertir para la presente investigación que los relatos no se construyen de manera automática ni de manera inconsciente, y que por el contrario la complejidad de relatar debe considerar la necesidad de ordenar las experiencias personales y otorgarles un significado. Cuando el niño o la niña relatan acerca de su vida, un espacio de su subjetividad se expone, de manera que el investigador en este caso, debe ser ante todo comprensivo, atento y respetuoso, pues el ejercicio investigativo debe superar el deseo de conocer una interpretación o percepción del niño o niña sobre determinada temática, es decir que debe prevalecer el sujeto que narra unas experiencias sobre el deseo de obtener información. Una buena escucha puede posibilitar que el niño continúe narrándose o por el contrario no le encuentre sentido hacerlo.

Frente a la autobiografía, la autora destaca la importancia de reconstruir la memoria a través de la oralidad y la escritura, incitando a la investigación sobre la propia vida; a la vez, plantea que los significados otorgados a las experiencias propias son muy importantes, así como aquellos que otras personas como padres y abuelos le han atribuido. De esta manera, nuevamente el sujeto se

sitúa en constante interacción con el otro, considerando así a la autobiografía como una posibilidad que tiene el sujeto de indagarse por sí mismo e indagar a los demás sobre sí, quizá porque las otras versiones pueden develar algunos elementos de la vida, que no son fáciles de exteriorizar; este aspecto es trascendente pues a partir de la autobiografía el sujeto resuelve las situaciones del pasado y del presente que posibilitan su identidad.

Por último, las investigaciones desarrolladas hacia la construcción de espacios de formación social y política en la infancia, se encuentran en auge y gratamente avanzados, reconociendo que los procesos de memoria son importantes para una sociedad como la colombiana. Desde esta perspectiva el trabajo Luisa Fernanda Cantor Parra (2016) magister en educación de la Universidad Pedagógica Nacional desarrolla una propuesta en torno a la pedagogía de la memoria, a partir de un estudio y resignificación de la violencia nacional y local en el colegio Sierra Morena, ubicado también en la localidad Ciudad Bolívar, con prácticas de violencia que se han instaurado en la cotidianidad de la comunidad.

La intención de la investigación inicialmente es reconocer a los niños y niñas como sujetos capaces de participar en espacios de formación política, siendo concebidos sujetos de derechos, activos, con capacidades para actuar en su entorno social y afectarlo. Es así como desde la pedagogía crítica, el maestro y la escuela deben equiparar las relaciones de poder y escuchar las voces de los niños y niñas, que han sido atenuadas por el discurso opresor de las políticas educativas y del sistema económico y político que doméstica y quebranta identidades y subjetividades.

El contexto de violencia de Colombia, genera la necesidad de realizar procesos de memoria histórica, en donde la comunidad busca acceder a las fuentes orales, relatos de maestros, niños y vecinos que explican la violencia a partir de la desigualdad, el dolor, la vulneración de derechos. De igual forma, la memoria en los grupos sociales más vulnerables cobra valor al reconocer que el recuerdo del pasado permite comprender el presente, reavivando el sentimiento de las luchas que han cambiado y reivindicado las situaciones de dominación, comprendiendo que detrás de la violencia se encuentra una historia de relaciones de poder, de acaparamiento de tierra, de silencio y opresión hacia los grupos sociales que han buscado la reivindicación de sus derechos. Al respecto, en la memoria además de recordar la historia, los sujetos tienen derecho de hacer olvidos selectivos, pues algunas situaciones de violencia son devastadoras. En todo caso, reconocer en la historia las causas de la violencia, y los factores que la atraviesan, permite no aceptar la realidad y asumir una postura crítica para cambiar las situaciones y no repetirlas.

La formación ético-política precisa de sujetos que aun inmersos en una realidad compleja, sean reflexivos y actúen para transformarla; en este orden de ideas, el sujeto según la pedagogía crítica es histórico, pues le otorga nuevo sentido a su pasado para cambiar desde su cotidianidad sus prácticas y acciones, empoderándolo y conduciéndolo a la emancipación de las estructuras de poder y dinámicas que homogeneizan. Por esa razón la escuela y sus maestros deben reorientar sus prácticas pedagógicas hacia la formación ético-política de los estudiantes para que esta sea

latente, o por lo menos generar espacios de análisis y reflexión sobre la realidad nacional, las situaciones de violencia, conflicto armado y desplazamiento que son tan comunes.

Resulta interesante la propuesta pedagógica ECLIPSE “Educación para Comunidades Libres, Pensantes, Sensibles y Emprendedoras” (2016) construida y pensada para modificar las prácticas pedagógicas, enfatizando la construcción de escenarios de reflexión y conciencia para que los niños y en general para que la comunidad educativa, reconozca y asuma un rol social, histórico político y cultural, que analice la violencia desde otras perspectivas, superando los sentimientos de desarraigo, discriminación, que resquebraja la voluntad de cambio y transformación. Para ello, la propuesta anclada en la pedagogía de la memoria, consolida la conformación de un colectivo ético y político, con líderes estudiantiles de diversos grados y ciclos, que a la vez constituyen espacios formativos que recogen diferentes voces.

Otro aporte significativo y por profundizar es el concepto de pedagogía de la memoria, siendo este cada vez es más reconocido, y que claramente sitúa a la infancia como sujeto empoderado de sus acciones, de su capacidad de dialogar con los adultos, de contribuir además a los procesos de memoria alrededor de un entorno social enmarcado por los diferentes tipos de violencia y desigualdad vivida en la cotidianidad. Así, desde una pedagogía crítica siempre se vislumbra un cambio en la concepción del sujeto-niño, a la vez que se hace un llamado para que el docente recobre no solo su labor pedagógica sino su compromiso político y crítico en la sociedad.

Desde la Maestría en Infancia y Cultura y el énfasis de narrativas infantiles, los autores David Montejo y Katherine Quiroga (2017) desarrollan su tesis alrededor del “sujeto-niño y su participación en los procesos de memoria histórica a partir del discurso pedagógico del docente y la construcción de narrativas infantiles” El interés investigativo se centra en el desarrollo del pensamiento histórico en el aula, para debatir y comprender algunos hitos nacionales enmarcados en el conflicto armado y la violencia; esto con el propósito de exaltar la memoria social y contribuir a la verdad, pues desde las posiciones hegemónicas la historia ha sido tergiversada. Es así como se evidencia la manera en la que los niños se acercan a la historia a partir de sus propias narrativas y el discurso pedagógico del docente.

Para desarrollar estos procesos de memoria histórica, se acude al diálogo de saberes intergeneracional pues propicia el acercamiento a diferentes versiones sobre la historia de Colombia, que suelen oponerse a las presentadas oficialmente; asimismo se revela que el sujeto político es quién contrasta las diferentes fuentes de información y analiza las disputas que se han dado históricamente en el país, lo cual permite incentivar el acercamiento de los niños a la historia desde sus propias experiencias, a la vez que construyen su propio criterio acerca de la realidad nacional.

El discurso pedagógico y las narrativas infantiles que se construyen dentro del aula y desde la experiencia de los sujetos, son dos categorías relevantes para reconocer que desde la escuela se pueden realizar ejercicios de resistencia, de manera que el campo de estudio es amplio y preciso

de ser investigado. Al respecto, la otredad y la intersubjetividad se despliegan como dos procesos fundamentales para reconocer las diferentes voces que están presentes en un enunciado, y la necesidad del diálogo en un marco cultural para apropiarse de un discurso construido desde diferentes fuentes y desde la autonomía de la persona que políticamente escucha y construye sus propias narrativas.

Estas dos experiencias sobre construcción de memoria histórica en el aula, advierte que desde disciplinas como la pedagogía, se quiere incentivar el agenciamiento de los niños y niñas en la construcción de procesos político-sociales, donde las situaciones nacionales ligadas a la violencia sean estudiadas y comprendidas para darle el valor a la verdad y a la reconstrucción de hechos que resultan necesarios comprenderlos para no repetirlos. Estas investigaciones generan la necesidad de rescatar del pasado hechos y aproximarse a ellos desde la experiencia propia y el diálogo intergeneracional, destacando los relatos que se convierten en fuentes desde las que el sujeto construye sus propias narrativas, destacando que el otro también se constituye no solo como un referente para sus relatos sino para la construcción de su propia identidad, entre ellas la política, la cual se fortalece desde la participación y transformación, desarrollando el pensamiento histórico.

Sin embargo, aun cuando la presente investigación exalta los procesos de memoria histórica en la infancia, se detiene en su complejidad, y sitúa los aportes del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), y especialmente el diplomado de “pedagogía de la memoria: una alidada para la paz” (2018)¹ para comprender la necesidad de realizar ejercicios y procesos de memorias personales y colectivas, que permitan sensibilizarnos ante los hechos e hitos nacionales asociados a la violencia de una manera más cuidadosa, que desencadenen una emotividad ante la historia, pues las acciones de comprensión y transformación de la realidad, parten de los recuerdos personales y más cercanos que atraviesan al sujeto, y resultan ser más próximos al análisis e interpretación, pues involucran directamente al sujeto, para luego permitir comprender los fenómenos que rodean y encubren la verdadera violencia de base: injusticia y desigualdad social.

Desde el Centro Nacional de Memoria Histórica, el enfoque diferencial de niños, niñas y adolescentes² reconoce que el conflicto armado colombiano ha afectado y vulnerado sus derechos, y los reconoce como víctimas que requieren una ruta especial de atención y garantía y

¹ El diplomado: La Pedagogía de la Memoria: Un Aliado de la Paz, desarrollado en el año 2018 por el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Universidad Pedagógica Nacional, fue un espacio destinado a los maestros interesados en desarrollar procesos de memoria en la escuela. Esta experiencia permitió denotar la importancia de hacer ejercicios de memorias personales y colectivas, responsables con la sociedad colombiana que ha atravesado hechos de violencia, para así comprender que la historia busca la verdad y el respeto de la vida de las víctimas despertando la sensibilidad y orientando la ruta adecuada para hablar de la violencia y en general de la realidad social. (Ver Anexo fotográfico).

² <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/areas-trabajo/enfoque-diferencial>

prevalencia de sus derechos. Este enfoque diferencial asume a la infancia desde una perspectiva de inclusión, reconociendo socialmente el valor de sus voces y su participación en la construcción de escenarios de paz; siendo conocedores de su entorno y capaces de aportar a la construcción de una sociedad diversa y respetuosa de las diferencias. Los niños son actores y sujetos políticos que pueden interpretar la historia y permitir cambios en las dinámicas sociales.

El objetivo de este enfoque diferencial es el de “propiciar la participación efectiva de los niños, niñas y adolescentes en procesos y acciones de memoria histórica así como la inclusión de las experiencias de los niños en contextos de conflicto armado para que estas voces hagan parte de la memoria histórica de Colombia, como aporte al derecho a la verdad, a la reparación simbólica y a las garantías de no repetición” (CNMH, 2017). Este propósito debe abarcar a los niños que son o han sido víctimas del conflicto armado colombiano, pero también para quienes han estado distantes a estos escenarios de violencia, para comprender y generar solidaridad y empatía para con quiénes provienen de lugares donde había conflicto.

Asimismo, se denota la importancia de incluir y valorar las voces de los niños, niñas y adolescentes que resultan importantes para (CNMH, 2017):

- la dignificación de las víctimas y su reparación simbólica.
- ... la realización del derecho a la verdad, de las víctimas y de la sociedad.
- ... la interpelación de los esquemas mentales de discriminación histórica de los niños, niñas y adolescentes.
- ... la realización de sus derechos fundamentales.
- ...el fortalecimiento de sus entornos de relación.
- ... el desarrollo de habilidades de ciudadanía en los niños, niñas y adolescentes desde la memoria histórica para la construcción de paz.
- ... que las instituciones públicas identifiquen posibilidades para que sus políticas públicas se implementen en virtud del interés superior de los niños, niñas y adolescentes y de la protección integral en respuesta a sus situaciones, contextos y visiones del mundo, de acuerdo a sus identidades culturales y su proceso de desarrollo.

Para esta propuesta es necesario detenerse en “los puntos de partida del enfoque diferencial de niños, niñas y adolescentes en la reconstrucción de memoria histórica (CNMH, 2017)”:

- Los niños, niñas y adolescentes son constructores de su propio desarrollo y son seres sociales en interdependencia con sus entornos de relación.
- La dinámica del conflicto armado impacta sus entornos de desarrollo.
- Los niños, niñas y adolescentes asumen diversos roles en el marco del conflicto armado.
- Los niños, niñas y adolescentes que viven en escenarios de conflicto armado sufren diversos daños y afectaciones que no pueden generalizarse como insuperables o irreparables.

- Los daños y afectaciones sufridas por niños, niñas y adolescentes con ocasión del conflicto armado son diferentes a los sufridos por los adultos.
- El conocimiento de las diversas situaciones y afectaciones vividas por los niños, niñas y adolescentes en contextos de conflicto armado contribuye a desnaturalizar los múltiples hechos de violencia y modalidades de victimización.
- Los niños y niñas tienen capacidades interpretativas y narrativas para abordar sus experiencias.
- La comunicación de emociones a través de la lúdica y el arte facilita la expresión de lo vivido por los niños, niñas y adolescentes y su comprensión por parte de las personas adultas.
- Los niños y niñas tienen derecho a que sus voces sean escuchadas y que hagan parte de la memoria histórica del conflicto armado de Colombia.

Finalmente se plantean algunas estrategias o experiencias de aprendizaje en torno a los procesos de construcción de memoria histórica con los niños, niñas. Para esta propuesta pedagógica resultó fundamental: “El tesoro escondido... una travesía por la memoria (Herramienta metodológica CNMH)”. Esta ruta complementó la propuesta metodológica para realizar ejercicios de memorias personales y colectivas a través de la oralidad, el diseño y construcción de talleres, debido a que, como se enunciaba en algún apartado, es preciso disponer de un escenario –físico y simbólico- para poder avivar los recuerdos que se encuentran en las memorias, pero además la disposición de los talleres deben considerar que los niños y niñas van a exponerse a través de sus relatos y experiencias más significativas y que guardan en su pasado y presente; esto quiere decir, las narraciones deben incitarse con especial cuidado para que el niño disponga de la confianza y pueda realizar el proceso de activación de la memoria, con un interés de comprender, resignificar el pasado, aprender de este, de sus historias y las de sus compañeros.

CAPÍTULO III. REFERENTES CONCEPTUALES

3.1 RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL INFANCIA EN COLOMBIA

Desde una perspectiva histórica y antropológica, Pachón & Muñoz (1996) relatan los hallazgos más significativos de la niñez bogotana a mediados del siglo XX, inmersa en un contexto social delimitado por las clases sociales, la desigualdad y el tránsito de la educación militar y religiosa hacia una educación basada en la formación de ciudadanos y la responsabilidad de ello dejada a las instituciones socializadoras como la escuela y la familia. Paralelamente, el rol del niño también cambió y las disciplinas como la pedagogía, la psicología e incluso el psicoanálisis, aparecen para dar respuesta a las necesidades de los niños, descubriendo sus emociones, habilidades, capacidad creadora, toma de decisiones y demás características de un ser que el Estado debería cuidar, educar y proteger, diferenciándolo por primera vez del adulto.

Desde la década de 1930 muchas de las familias que se asentaron en la ciudad de Bogotá eran campesinas, y empezaron a ubicarse en los territorios periféricos, de manera que las condiciones de vida eran caóticas y se vislumbraba desde ese entonces el comienzo de una desorganización urbana. La falta de empleo y de formación para los sectores más populares trajo consigo problemáticas como la delincuencia juvenil, sumado al abandono de niños que comenzaban a habitar la calle y a incursionar en el delito desde temprana edad. Era también la salubridad en los niños un problema notorio, pues enfermedades como la desnutrición y la bronconeumonía, hacían que la mortalidad infantil fuera elevada, pues las familias más vulnerables no tenían acceso a los servicios públicos ni a condiciones de vida dignas, trayendo como consecuencia un número elevado de niños enfermos, muriendo prematuramente.

La brecha social en la ciudad continuaba ampliándose, especialmente desde la década del treinta hasta el cincuenta. En tanto, la clase media se fortalecía debido a la formación de profesionales quienes se ocupaban en el sector industrial que tuvo auge, mientras que los artesanos y antiguos campesinos conformaron la clase trabajadora. De otra parte, el costo de vida se elevaba a medida que avanzaba la década, y los ingresos no respondían a las necesidades de las clases bajas.

Para esta misma década, la crisis del proletariado, la pobreza y la falta de presupuesto destinado a la educación pública y a la alimentación escolar, dibujaban un panorama desalentador pues eran pocos los niños que podían acceder a la escuela. Sin embargo, paulatinamente esta institución dejó de ser vista como lugar de caridad custodiada por la iglesia católica con valores cristianos y patrióticos, pues desde la reforma educativa de 1932 la escuela primaria (4 primeros años) era gratuita y laica. Esta reforma liberal, considerada como inmoral y anárquica por la doctrina religiosa, fue acogida por las clases más populares, que veían en ella la posibilidad de disminuir esa brecha social y económica. Al respecto, las familias pobres eran quienes demandaban la enseñanza de sus hijos y las condiciones para la misma, para no dejar en manos

de los padrinos y las donaciones de los privados, la responsabilidad del Estado de garantizar los derechos básicos de los niños.

También con la reforma educativa vino un cambio en las dinámicas asociadas al castigo de los niños y al autoritarismo, pues se consideraban como prácticas nocivas para el desarrollo del niño. El sistema educativo de enseñanza empezó tímidamente a ampliarse para poder recibir a los niños y niñas, implementando además programas de alfabetización, garantizando especialmente a los niños hijos de la clase trabajadora una educación primaria y secundaria, sin embargo para la década del 50 ya había un déficit para la atención de los niños en escuelas con condiciones físicas y de alimentación que garantizara a los niños su permanencia.

Mientras que no todos los niños pobres tenían acceso a la educación pública, los colegios privados tomaron fuerza con una infraestructura y maestros capacitados que direccionaban su enseñanza a la clase social alta, bajo los planes de estudio de otros países, en tanto que la clase trabajadora buscaba desesperadamente terminar su bachillerato y dar continuidad con una formación técnica, para poder ocuparse en algún oficio. De otra parte, las escuelas públicas carecían de nuevas perspectivas de enseñanza y de maestros que se actualizarán en estos conocimientos, y quienes reclamaban mejores condiciones salariales; es así como las escuelas privadas tenían mayores recursos, implementaban pedagogías modernas basada en la escuela nueva, además implementaban métodos de enseñanza con textos escolares y apoyos didácticos.

Siguiendo los ideales cristianos, las familias eran conservadoras y ante todas las circunstancias mantenían su estructura nuclear, siendo factor común el número elevado de hijos. A la vez, los hijos naturales que se hallaban fuera del matrimonio eran estigmatizados y socialmente rechazados por la iglesia y las escuelas públicas o privadas, así como las mujeres que se separaban o abandonaban el hogar. En los años 30, los métodos de planificación para las mujeres eran aún considerados un tabú, sin embargo las mujeres practicaban métodos naturales pues la natalidad y el sustento de los niños ya eran considerados temas de análisis y debate social. Así, las mujeres fueron adquiriendo derechos relacionados con la educación y el trabajo, lo cual también fue difícilmente aceptado por la sociedad religiosa y conservadora, pues se atribuía total responsabilidad a las mujeres el cuidado de los niños y la enseñanza de los valores morales y patrióticos.

De otra parte, el desarrollo del bebé y del niño era abordado desde disciplinas como la medicina y la psicología, dispuestas a aconsejar a las madres sobre la alimentación, hábitos y pautas de crianza para que en estas etapas se forjara el carácter y la autonomía del individuo a partir de cuidados y figuras de autoridad bien marcadas, explicando además los problemas comportamentales prematuros y las acciones a desarrollar ante estas conductas sin recurrir a los castigos físicos. De igual forma, la espontaneidad del niño, el tiempo de juego, su creatividad y desarrollo de talentos eran considerados como escenarios importantes, desplazando un poco la formación moral o religiosa.

En la edad escolar, los padres recibían consejos por especialistas en psicología quienes promovían una sana salud mental de los niños, y orientaban sobre el disfrute de la escuela sin generar frustraciones, advirtiéndolos a los padres de la permisividad y la importancia del aprendizaje por emulación del comportamiento adulto. Asimismo, la categoría de adolescencia connotaba unos aprendizajes para las familias pues ya se consideraba una etapa con cambios psicológicos y físicos de transición muy importantes. Es así como la educación de los niños y adolescentes buscaba formar el carácter de la persona de acuerdo a sus propios intereses y deseos, evitando las “malas conductas” o comportamientos que generaran consecuencias para su ser; así, familia y escuela realizaban un ejercicio mancomunado mientras los valores religiosos fueron desplazados.

Tuvo gran aceptación las fiestas y celebraciones traídas de Norte América como el Halloween, además de las celebraciones tradicionales religiosas en las que los niños participaban activamente y eran adornados retomando una perspectiva central y angelical. Sin embargo, los niños de la clase media gozaban de escenarios alternos como academias de ballet, reinados de belleza, y otras celebraciones como eventos deportivos, viajes a otros países en avión, y actividades de juego libre; además de las visitas a los teatros capitalinos, a las funciones de cine, y a los espectáculos como las corridas de toros en la plaza de Santamaría, los niños participaban en encuentros de eventos artísticos y de gimnasia promovidos por los colegios privados de renombre, y las vacaciones generalmente se daban en las colonias o en otros países.

Frente a las actividades de los niños hijos de la clase trabajadora, no se registran sino participaciones en actividades de caridad lideradas por organizaciones o por las primeras damas que realizaban entrega de regalos y juguetes. De otro lado, particularmente la época navideña representaba el reconocimiento de la niñez pobre donde se celebraban las fiestas alrededor del pesebre, y quienes asistían a grandes eventos de la capital donde se entregaban regalos dados por empresas particulares o congregaciones religiosas, que también visitaban a los niños enfermos que se encontraban en los hospitales. El auge de la literatura infantil también se incrementó especialmente en la clase media y alta, quienes asistían a las salas de lectura de bibliotecas como la Luis Ángel Arango; no obstante, con la llegada de la televisión, la literatura, la lectura de comics y la escucha de los programas radiales fueron reemplazados por los programas televisivos (aunque los comics no eran bien vistos por la sociedad era muy llamativa para los niños).

Un elemento importante sobre la educación de los niños menores de tres años reside en que para la época, las nodrizas ya no tenían esta responsabilidad, pues con el auge de los jardines infantiles, las clases trabajadoras podía ocuparse en su trabajo y dejar en manos de mujeres especializadas el cuidado de los niños. También los hombres incursionaron en carreras que hasta la época era asignada a las mujeres como pedagogía y enfermería.

El Estado asumió una responsabilidad económica frente al cuidado de los niños y su educación, pues las escuelas públicas, los hospitales, los programas de alimentación y nutrición

reemplazaron las acciones de caridad de las instituciones religiosas y organizaciones privadas. Sin embargo este logro se dio por la unidad de la clase trabajadora y la exigencia de sus derechos. Se hicieron evidentes las problemáticas sociales como la migración rural urbana, la desigualdad social, la distribución inequitativa de la riqueza, situaciones que repercutieron en la protección de la niñez; al respecto, surgieron entidades estatales que respondieron a la protección de la población considerada más propensa a la vulneración de sus derechos.

Este recorrido histórico de la infancia colombiana, permite en primera medida situar y comprender la infancia actual, pues, no era posible desarrollar un trabajo sobre los procesos de memoria en la infancia, sin realizar una búsqueda en el pasado para comprender la manera en que la sociedad, los cambios culturales, las brechas sociales y la migración hacia la capital, han definido las múltiples infancias en la sociedad contemporánea.

Pachón & Muñoz (1996) plantean claramente los modos de vida de la niñez bogotana del siglo XX, y después de 20 años en la sociedad del siglo XXI, estas condiciones de vida siguen siendo claramente diferenciadas, pues la brecha social sigue ampliándose y la niñez que habita en los barrios populares y periféricos de la ciudad de Bogotá –como Ciudad Bolívar- continúa viviendo en el marco de un contexto social, económico cultural e histórico diferenciado de otros niños de clases sociales más altas, o de otros grupos minoritarios como campesinos o indígenas. Es decir, la infancia no es una sola, y es necesario entender la manera en que los procesos migratorios y de expansión urbana que se muestran desde la década de los 30, continúan presentándose y ampliándose, siendo los barrios periféricos territorios de migración de familias provenientes del campo que buscan nuevas formas de vida que les permitan acceder a los servicios básicos, mejorar su calidad de vida y garantizar los derechos de los niños, situación que se pone en duda.

Así, frente al objetivo de *indagar por los sucesos y acontecimientos que llevaron a los niños y a sus familias a trasladarse y/o habitar en la localidad Ciudad Bolívar* se espera, encontrar desde la experiencia de los niños y niñas, las causas por las cuales las familias llegaron a la localidad, encontrando en lo teórico situaciones como el desplazamiento hacia las zonas urbanas con el propósito de encontrar mejores oportunidades laborales, sumadas a las situaciones de violencia y desplazamiento que han llevado a familias a la invasión en terrenos montañosos y peligrosos. En este punto, ante los fenómenos de migración a la ciudad desde los años 30, el Estado y los diferentes gobiernos de turno continúan siendo incapaces de garantizar a los niños y sus familias condiciones de vida digna, y garantía de derechos básicos como salud y educación, pues aunque en el siglo XXI hay mayor acceso y garantía, se presentan condiciones de vida poco dignas para la niñez, poco acceso a la cultura, la recreación y poca disposición y voluntad política para generar fuentes de empleos estables para sus familias.

De este modo, la infancia contemporánea transita en situaciones sociales complejas, asociadas a la desigualdad social, vulnerabilidad, violencia, pobreza inequidad y quizá otros calificativos que reflejan las condiciones sociales y económicas del país. Debido a que no todos los grupos sociales hacen el mismo proceso de memoria colectiva, es decir, se puede encontrar diferentes

construcciones en grupos obreros, indígenas, populares, campesinos, víctimas del conflicto armado, afrocolombianos, es importante advertir que la población así como la infancia no se sitúa en un solo escenario, ni en un solo mundo, por ello se precisa delimitar la población de acuerdo a las familias que se han desplazado de otras ciudad o países a la localidad ya mencionada.

3.2 LENGUAJE ORAL

A partir del primer Foro Internacional de Oralidad y Cultura, se define la tradición oral como elemento constitutivo de la sociedad y de los grupos, que contienen en el lenguaje la cultura, sus saberes y experiencias que enriquecen la memoria, siendo la oralidad el escenario más libre y propicio para fortalecer la identidad cultural de los pueblos. “Es en el acto de recordar y hablar dónde nace la identidad cultural de los individuos y los pueblos. De esta forma podemos deslizar la certidumbre para decir que la oralidad, como acontecimiento eminentemente comunicacional, nos reúne para compartir la memoria, la tradición, la identidad, lo estético, lo artístico, lo imaginario y lo mágico-maravilloso” (Argueta, 1994, p.10).

La oralidad es la posibilidad que tiene el hombre de transitar entre el pasado y el futuro, esto quiere decir que a través de la oralidad el ser humano busca comprender su pasado y sueña frente a su futuro; de esta manera, la palabra es la que construye los lazos de la comunidad, es donde se encuentra el colectivo, aun cuando la escritura aparece, requiere de la oralidad al no poder prescindir de ella. Así, la memoria colectiva es enriquecida por la oralidad, por los cuenteros, narradores, los mitos y las leyendas, la oralidad está rodeada de una ritualidad, que acompaña la memoria en contravía al olvido, considerando que en los orígenes de todas las culturas la oralidad ha estado presente, y es entonces el oficio más viejo del mundo.

Para García (1994) traer el pasado a través de la oralidad da cuenta de las raíces, de la identidad, del dónde venimos, y “es a través del rescate de testimonios y tradiciones orales como podemos apreciar la historia como experiencia humana” (p.37).

El relato oral es una manifestación cultural de una comunidad. La tradición oral trae consigo el significado de las prácticas y quehaceres que realiza un grupo, también está dotada de poder, de consigna o de mandato, es una guía que designa o marcan prototipos en un grupo social. Es una manera de interpretar las propias prácticas y costumbres, no es solo transmitir las experiencias, es darles un significado que arraiga identidad colectiva (Castillo, 1994).

Como lenguaje, la oralidad concierne a todo un grupo o colectivo, del cual por necesidad y placer emplea la palabra para hablar de su pasado, presente y su futuro. La oralidad solo tiene sentido por la presencia del Otro, es decir, la oralidad aparece para hacer efecto en la otra persona. Asimismo, la oralidad busca perdurar la memoria, en el recuerdo para que quede en la historia. Para Galindo (1994) es la voz lo que le da vida al ser humano, al estar dotada de

improvisación y ser cambiante. Un aspecto significativo, es que en la oralidad están presentes también los ausentes del pasado, quienes murieron o no se encuentran.

Ong (1996) plantea las diferencias entre la cultura oral y la escrita lo cual involucra un tránsito de la expresión verbal a la era electrónica. Describe la oralidad primaria para aquellos letrados y sociedades donde predomina la comunicación verbal y prescinden de la escritura, denominándolas como culturas orales primarias; en sí, el lenguaje y su carácter oral predomina en el ser humano y este se comprende desde el sonido articulado, que en ocasiones ha trascendido a la lengua estructurada en código. El lenguaje oral antecede al escrito, y se desarrolla con independencia de la escritura, e incluso puede prescindir ésta como ya se había dicho.

En la cultura occidental históricamente la oralidad se asocia con el arte de hablar, y se ha evidenciado desde los griegos en el interés por la retórica, siendo la oratoria el recurso principal para dirigirse al público. Era entonces una actividad rigurosa, que dependía exclusivamente de los interlocutores y su memoria. A diferencia, la oralidad secundaria, se asocia más a las nuevas formas de comunicación y el uso indispensable de los dispositivos electrónicos, que sirve como recurso memorístico y se apoya en la escritura que conservan las ideas o pensamientos; la escritura es concebida entonces como un recurso secundario que ha desplazado los alcances de la oralidad, su dimensión artística y su función memorística.

Históricamente ha existido una diferencia entre la lengua hablada y escrita, pero también erróneamente se ha considerado que la escritura es una representación visual de la oralidad. Desde la Iliada y la Odisea, la oralidad y sus formas artísticas como la poesía, depende de la memoria de los métodos de composición, la selección de palabras y la formación de versos que no se dejaban únicamente a la expresión sino que dependían de frases que emplearan un lenguaje destacado por su belleza, y sonoridad. Los primeros escritores, trasladaron la poesía especialmente y otras artes de la oralidad de forma lineal a la lengua escrita, conservando las expresiones y ordenamiento de los versos y expresiones verbales; poco después, se reconoce que la escritura conserva su propia técnica. Por ejemplo, las culturas que cuentan con un alfabeto introducen nuevas reglas que no son aplicables a la oralidad.

Se designan culturas orales primarias a aquellas que no conocen el sistema escritor o nunca han hecho uso de éste. Al no haber escritura, las palabras acompañadas de sonidos, representan acontecimientos, pues no guardan la representación estricta de un objeto o una persona, sino se enmarca en un hecho, pues al ser las palabras sonido, se desvanece una vez que esta deje de pronunciarse; entonces, los sonidos no pueden conservarse, a diferencia de la palabra escrita que puede almacenarse visualmente. Así, la palabra debe estar acompañada de un suceso. De otra parte, la palabra oral guarda movimiento, es dinámica, conserva además un estado de poder, debido a su fuerza y movimiento; no es empleada para designar o nombrar, de esto trasciende, pues conserva una funcionalidad, es más que una representación de las cosas.

El recuerdo, es una posibilidad y una necesidad de las culturas orales, en las que conservan en su memoria solo aquello que es digno de recordar, es así como el pensamiento está estrictamente relacionado con la comunicación oral, y con la posibilidad de conservar en la mente aquello que merece ser conservado en las diferentes generaciones a través de la repetición. Es por ello que se presentan una serie de recursos nemotécnicos para preservar las palabras y las frases, conservando un ritmo para fijarlas en la memoria. También existen expresiones fijas o proverbios que conservan cierta sonoridad que es llamativa y trasciende entre la comunidad, garantizando su trascendencia a lo largo de la historia.

Las fórmulas que emplea la lengua oral, posibilitan que en una cultura sin escritura, se conserve las tradiciones, los saberes, los pensamientos para que estos sean duraderos y cumplan el propósito social. Existen además otras características de la expresión oral:

- La oralidad conserva una estructura apoyada en su contexto, se diferencia de la escritura que depende de la sintaxis y en general de la gramática para poder conservar su sentido.
- En las culturas orales se conservan los adjetivos y calificativos para las cosas, personas o sucesos, preservándolos en la mente como una unidad, y no como palabras desarticuladas.
- En el discurso oral, la redundancia y la repetición se hacen favorables para guardar los conocimientos y demás tradiciones; es favorable y se precisa de la repetición para despejar cualquier duda. En cambio, en la escritura no es permitido, entonces el pensamiento se vuelve pausado y se limita la expresión.
- La oralidad debe ser conservadora, al repetir en voz alta se conserva las tradiciones y las historias, pero también se agregan nuevos matices para no perder su intención, pues antes que ser reemplazado se busca mantenerse en la historia.
- Las tradiciones en las que se incluyen los oficios y las artes, se acompañan de la oralidad, de manera que la vida práctica guarda estrecha relación con el mundo más cercano.
- La oralidad atraviesa las relaciones humanas, y éstas a su vez están cargadas de rivalidad, disputa, discordia e incluso violencia. La oralidad permite entonces una confrontación con el otro, como en los acertijos y proverbios. Interlocución que difícilmente se puede dar en la escritura.
- La oralidad es empática; sitúa a los interlocutores en un mismo nivel, y se crea comunicación con la intención de conservar la identidad. La escritura por su parte, conserva un distanciamiento entre el que sabe (escritor) y quien no lo sabe (lector).
- Las definiciones que conservan las culturas orales obedecen a la realidad y las vivencias más cercanas; entonces, el uso del recuerdo solo es posible en la medida en que atienda a las necesidades contemporáneas, es decir, no se hace uso vago del recuerdo; como lo afirma Ong (1996) “las tradiciones orales reflejan los valores culturales contemporáneos de una sociedad antes que una curiosidad ociosa acerca del pasado” (p. 54).
- El tipo de conocimiento que cobra relevancia en las culturas orales primarias, deben responder a las experiencias de situaciones personales, a sus vivencias, más que a

respuestas abstractas que no representan utilidad en su cotidianidad, pues lo abstracto se encuentra en el texto condicionado a los saberes de la escritura.

- La repetición en las culturales orales además de mantener las fórmulas y se convierte en un rito para no abandonar dichas estructuras, aunque queda en entredicho la hipótesis acerca de que las culturas orales memorizan palabra por palabra, pues en la oralidad el todo se conjuga más que tener segmentos o islas. “Debe advertirse que la memoria oral difiere significativamente de la memoria textual en el sentido de que la memoria oral tiene un gran componente somático” (Ong, 1996, p. 71)... “La palabra oral, como hemos notado, nunca existe dentro de un contexto simplemente verbal, como sucede con la palabra escrita. Las palabras habladas siempre constituyen modificaciones de una situación existencial, total, que invariablemente envuelve el cuerpo” (Ong, 1996, p. 71).
- El autor hace alusión al estilo de vida verbomotor en las culturas orales, donde hacen un uso del habla, no solo para nombrar objetos sino para poder encontrarse en comunidad, para unirse y anteponer la palabra a las cosas.
- Otro de los recursos mnemotécnicos en la oralidad son los personajes fantásticos o heroicos, los cuales ayudan a preservar las historias y con ellas las enseñanzas y saberes que tienen que ver con la realidad.
- La palabra agrupa a las personas, genera unión y comunidad. se hace alusión a su presencia en el mundo religioso y rituales que le acompañan, pues es una comunicación genuina entre humanos.
- Las palabras en la oralidad no son signos, como en la escritura pudiera ser. Las palabras representan acontecimientos, es movimiento, poder y libertad.

A diferencia de otros géneros la narración cobra relevancia en las culturas orales, pues perdura en el tiempo gracias a la memoria, y guarda estrecha relación con la experiencia inmediata. De ninguna manera se pretende enaltecer la cultura oral y rechazar la escritura, sino destacar que la oralidad constituye más que una forma de comunicación, la manera de conservar las tradiciones, saberes y conocimientos de un grupo social, preservando los acontecimientos a través de fórmulas y estructuras tan valiosas como las que conserva la escritura.

Para Cabrejo (2007) los relatos están presentes en todas las lenguas, y están acompañadas de la musicalidad de las sílabas, o la sonoridad de las canciones que gustan tanto a los niños. Nuevamente se indica que ya sea en la oralidad o en la escritura, antes de que el niño se vea atraído por el sentido, se siente fascinado por la música, y el placer que le generan los sonidos.

Cada relato es una manera diferente de entrar en la lengua, es la forma de poner en escena diferentes formas de decir, de contar, además de tener sonoridad, como las canciones de cuna, también tiene enunciados que se guardan en la psique del niño pues dan explicación de la vida, por ejemplo de lo difícil que debe afrontar. La cultura le agrega a la lengua el estilo que no se limita a seguir las reglas gramaticales, pues le imprime al niño una forma específica en la que se apropiará de la lengua, para luego explicar y darle sentido a la existencia, incluso el niño puede

valerse de historias que permitan hablar de aquello de las que no se puede hablar de manera directa. De otra parte, la cultura ha encontrado en la lengua la posibilidad de inmortalizar al hombre, de darle presencia por ejemplo a un dios, y comprender las ausencias, o la muerte que poco a poco se instauran en la psique del niño para que cuando acontezcan en la realidad no resulte tan doloroso o al menos inexplicable.

Entender cómo el niño se hace partícipe en una cultura a través del lenguaje, resulta ser un postulado importante, pues no existe otra forma en la que el lenguaje se sitúe, sino es en relación con la cultura y con el otro. La dimensión del otro es la que determina la construcción del lenguaje gracias a la interacción y el diálogo con los demás; en relación a esta idea, Cabrejo (2007), advierte que el lenguaje es un escenario donde coexiste la intersubjetividad, donde de manera simbólica cohabita algo más que las voces de quienes hablan, es decir las subjetividades.

En este orden de ideas, el lenguaje no solo adentra al sujeto en la cultura sino que le permite permanecer en ella; según Bordelois (2003) a través de la palabra se comprende la historia de la sociedad pues el lenguaje devela el significado de la propia humanidad, de sus relaciones sociales, por ello todas las voces tienen algo que decir. Para esta autora, el lenguaje entendido como escenario de placer, de gozo, le permite al sujeto comprender el mundo externo en relación con el otro. Interpretando a Bordelois (2003), la capacidad simbólica del lenguaje así como los múltiples sentidos que habitan la palabra, también habitan al sujeto.

De otra parte, la expropiación del lenguaje asociado al mundo mediático y de consumo, conlleva al desarraigo de una identidad colectiva, que como ya se ha dicho, no es posible construirla sino en relación con el otro, siendo el sujeto alienado y separado del principio de libertad. En otras palabras, la violencia instaurada en la cultura de consumo, impulsa la individualidad, desconoce las relaciones con el otro, reduce las libertades, aliena las mentes y reduce además la crítica, el placer y la liberación. Para la autora, el lenguaje en sí mismo es una riqueza que le otorga identidad al individuo, a la especie humana, es un recurso que no se agota y que no participa de transacciones de consumo.

El lenguaje en este aspecto y para esta investigación se asume como una construcción intersubjetiva y en inseparable relación con la cultura. Siguiendo a Bernárdez (2008) el lenguaje es una actividad colectiva, tiene una función social pues no es una individualidad. Luego, el ser humano ha empleado la comunicación oral antes que la escrita, pues es en la comunicación que se da cara a cara donde se puede afirmar que el lenguaje no es un monólogo. “El lenguaje como una actividad esencialmente socializante en su origen, que muy poco a poco, a lo largo de la historia del lenguaje humano, se ha ido subdividiendo en procesos individuales (usos monológicos) hasta llegar a las lenguas escritas, en las que es posible ver el lenguaje, por primera vez, con independencia de la interacción, es decir como producto de la acción individual” (Bernárdez, p. 145). Asimismo, para algunos grupos sociales o culturas primitivas, la oralidad siempre está presente, no obstante se puede postular que en las conversaciones de los grupos sociales encontramos el lenguaje y cultura al mismo tiempo.

3.2.1 NARRATIVAS E IDENTIDAD

Bruner (2003) indaga en torno a la posibilidad y necesidad de que el *yo* sea revelado a través de las palabras. El autor devela la importancia de cómo a través de las historias el *yo* se recrea, gracias al ejercicio no solo memorístico sino reflexivo de los acontecimientos de la vida, valiéndose de la memoria, y demás aspectos inherentes a la subjetividad. No obstante, no solo los elementos subjetivos participan en esa narrativa del *yo*, pues la cultura, la interrelación con el otro, la intersubjetividad, ofrecen también una posibilidad de constituir la identidad y escribir algunos apartados sobre ella. El autor advierte sobre el término *Unicidad*, el cual revela la posibilidad de diferenciarnos a partir de los relatos sobre nosotros mismos, y los relatos que los demás hacen sobre nosotros. Sin embargo esta narración del *yo*, no resulta ser tan ingenua, debido a que la identidad se hace pública y expuesta a los demás; el *yo* es permeado por la cultura, por la otredad, dejando de lado el escenario privado que se creía era el único que se construía.

La cuestión del *yo* ha sido siempre un tema colectivo, en tanto que la sociedad ha esperado una configuración del sujeto permeada por lo moral, lo cultural y por las instituciones. Al respecto, el autor plantea que la identidad se constituye a través de la narrativa, pues al “verbalizar” las experiencias, rodearlas, comprenderlas, analizarlas, y situarlas en un contexto el *yo se representa*, exteriorizándose la identidad.

Por ejemplo, la autobiografía obedece principalmente a la retrospectiva de historias constituidas en experiencias, o acontecimientos significativos. Sin embargo, no se develará un único *yo* en el relato, ni la autobiografía estará completa, porque está constituida de episodios, que serán solo representaciones de identidad, pues la identidad en el sujeto no es única, pues obedece a múltiples relatos, múltiples voces. Los relatos del *yo*, siempre estarán en constante diálogo o en permanente tensión; para lograr el equilibrio surge en la autonomía del sujeto al describirse a sí mismo, y el compromiso que tiene al estar en interacción con el Otro. Este equilibrio, resulta importante pues no se concibe una identidad totalmente autónoma, que no guarde relación con los demás. Así, la autobiografía muestra diferentes voces, diversos pasajes por la vida que han constituido diferentes *yoes*, precisamente debido a que a interacción con el otro, con la cultura, con lo que está afuera, no es siempre la misma.

Finalmente, Bruner (2003) se plantea la pregunta acerca de ¿por qué es tan esencial la narrativa, por qué necesitamos de ella para definirnos? Al respecto, se reitera que la narrativa, al estar inmersa en el lenguaje es inherente al ser humano, es algo distintivo; de manera que la importancia recae en la posibilidad de construir y reconstruir nuestra identidad a través de la narrativa. En este apartado, Bruner, indica que la pérdida de esa capacidad de relatar las historias o acontecimientos propios, está asociada con las enfermedades mentales, en los que el olvido del pasado está directamente relacionado con esa imposibilidad de saber quiénes somos, cuál es

nuestra identidad, además de situar nuestro *yo* en relación con los demás. “El *yo* también es el otro (...) la construcción de la identidad, parece, no puede avanzar sin la capacidad de narrar”. (Bruner, 2003).

Quizá un aspecto muy valioso es el significado que el autor le otorga a la imaginación, a la fantasía; concebida también como esa realidad que busca o pretende darle equilibrio a las inconsistencias que se presencian en la vida cotidiana. Es la fantasía, esa libertad del sujeto de reconstruir su realidad, al estar inconforme con la que habita, es un escape. Por ello la importancia de escuchar de una manera sincera lo que hay detrás de los relatos de los niños y las niñas, lo que permite también ir comprendiendo cómo ellos configuran su identidad alrededor de la cultura, y por supuesto a partir de la relación con el otro.

En este orden de ideas, Leonor Arfuch (2002) expone el dialogismo como elemento posibilitador de la configuración identitaria, ratificando la otredad; en esta medida la identidad se construye a partir de la relación entre el sujeto y el otro -real o imaginario-, que situado desde la diferencia, permite afirmar la identidad subjetiva; en definitiva podemos aseverar que la identidad se constituye a partir de la diferencia con el otro. Así, se explicaría la pluralidad de identidades que emergen en las sociedades contemporáneas, a razón de la diversidad de referentes de otredad, en donde el sujeto toma partida y afecta también otras subjetividades, y entra en diálogo para comprenderlas y subjetivarlas de acuerdo a sus criterios.

Arfuch enfatiza que toda identidad “es el intento siempre renovado e inacabable de “poner sentido” y “totalizar significativamente” la experiencia humana tanto individual como colectiva” (2002, p.80). El sujeto se constituye necesariamente a partir de su relación con el mundo, de esta manera el sujeto es quien le atribuye significaciones al referente que se encuentra fuera de él, logrando diferenciarse del otro para establecer su propia identidad.

Para comprender las cuestiones fundamentales de la identidad, es preciso remitirse a los estudios filosóficos de Ricoeur (1999) quien realiza una presentación etimológica de la palabra *identidad* aludiendo a sus dos raíces latinas *Idem e Ipse*. *Idem* alude a lo idéntico, lo que permanece exactamente igual a lo largo del tiempo y cuyo opuesto sería aquello que es diferente; de otra parte, la raíz *Ipse* denota lo propio, se refiere a lo “idéntico” en el sentido de lo propio, que puede transmutar en el tiempo y su opuesto sería lo extraño, lo otro. Este estudio explica que la definición de identidad o el *sí mismo*, debe considerar indiscutiblemente el carácter de temporalidad.

Esta dimensión temporal se precisa en el concepto de *historia de una vida* contada a través de un relato: “*el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal de la vida*” (Ricoeur, 1999, p. 216). Sin embargo en el anterior planteamiento existe una dificultad lógica o cierta contradicción entre la inmutabilidad frente a la “*identidad del sí mismo*” que evita el cambio, pero este carácter inmutable es debatido y contradicho por los mismos cambios que

experimenta el sujeto en su vida. La identidad entonces se ve atravesada por una encrucijada sobre su permanencia y su no-permanencia en el tiempo; y el relato por su parte, es lo que permitirá develar cómo la identidad *-el sí mismo-* se configura (re-configura, en otras palabras el relato nos permitirá conocer cómo el sujeto es cambiante y permanente a través de la manera en que narra y se narra a sí mismo a través del personaje.

“El relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa (...). La identidad de la historia forja la del personaje” (Ricoeur, 1999, p. 218). A través de la historia el personaje conserva una identidad derivada de la propia historia; se podría decir que a medida que avanza la historia se forja y se conserva la identidad del personaje, esto es lo que se denomina en la teoría de la narración criterio de *concordancia*, donde el personaje se desarrolla en el tiempo de la obra. Sin embargo, este estado de permanencia del personaje advierte cambios repentinos donde en el tiempo inmediato se pasa de un suceso a otro, presentándose un criterio de *discordancia*. Esta situación de Concordancia-discordante – denominada por el autor- le da el carácter dinámico al relato a la vez que pone en peligro la identidad del personaje.

Así, la historia al tener una concordancia, es dinámica y establece una trama, pero necesita a la vez de un cambio repentino, requiere ser discordante para que la historia tenga continuidad y se desarrolle. “La contingencia, en cierto modo, forma parte de la necesidad o de la probabilidad del relato” (Ricoeur, 1996, p. 220). Esto quiere decir que aun cuando la historia conserva una temporalidad, los acontecimientos y sucesos narrados tienen transformaciones de manera que la identidad narrativa del personaje se ajusta a los cambios que suscite la historia. Los cambios que puede suscitar la historia pueden transformar la identidad del personaje y esta puede sucumbir, quedando la historia supeditada al personaje. Incluso el personaje puede perderse o quedarse sin posibilidad de identificación lo que hace que el personaje se desfigure al igual que la trama: “la pérdida de la identidad del personaje se vincula, por tanto, a la configuración del relato y, especialmente, a la crisis de la clausura del mismo” (Ricoeur, 1996, p. 222). Sin embargo, para el autor, este estado de no-sujeto alude aun a la categoría de un sí mismo perdido, pero con posibilidad de una identidad –una no identidad-.

Frente al arte de narrar, se señala que los conocimientos, saberes y debilidades del hombre son puestos en el relato a través de la tercera persona, quien a partir de su narración-acción modifica y cambia el transcurso de la historia. También el relato ha posibilitado el descubrimiento de los rasgos y estados psíquicos de la humanidad puestos en los personajes a través de diferentes enunciados, convirtiéndose en uno solo el personaje y el narrador. Desde esta perspectiva, los personajes también proyectan las acciones y son evaluados por el lector desde un criterio moral con el que puede valorar tanto al personaje en tanto persona.

Además de resaltar las características, acciones y juicios morales de la humanidad, el carácter ficticio del relato y del personaje permite el análisis del *sí mismo* y de la capacidad de imitación del personaje representando las acciones de las personas; en este aspecto es relevante para

comprender cómo a través del relato el sujeto lector hace una *refiguración* de sí mismo a partir de la interpretación que hace sobre las acciones de los personajes. Para este caso, la identidad se contemplaría como la manera en la que el sujeto se interpreta a sí mismo a través de los personajes y su carácter figurativo, es decir lo que representa en la historia y lo que para el lector podría convertirse en un referente identificador. Así, el yo *refigurado* se forja por medio del encuentro y la apropiación de las múltiples modalidades de identificación (frente a las cuales el sujeto busca identificarse con las múltiples variaciones imaginativas de los personajes), esto es, busca la representación de sí mismo a través de otros.

Gracias a los aportes de Bruner (2003), Arfuch (2002) y Ricoeur (1999), se despeja el panorama en torno a la manera en la que los niños y niñas configuran su identidad, haciendo explícita la participación del lenguaje ya sea oral o escrito a través de sus relatos, considerando que la identidad ante todo es un estado de tensión entre la permanencia y el cambio atravesado por un escenario de temporalidad; así, en la narrativa el sujeto organiza su historia y acontecimientos y logra encontrarse y representarse a partir de lo que considera como propio y a partir de lo que considera extraño encaminándolo hacia una reconfiguración de su identidad en un espacio narrativo en el cual el tiempo, las contingencias, los otros se hacen partícipes.

3.3 IDENTIDAD Y REFERENTES IDENTITARIOS

Bauman (2005) aborda el concepto de identidad desde un análisis de la globalización, la sociedad de consumo y en sí, la modernidad líquida, donde conceptos como el de *identidad* resultan ambivalentes, al ser pasajera, incierta, frágil y siempre dependiente de una comunidad que le sirva como refugio. La identidad es un término controversial, no basta indicar que la comunidad define la identidad de los sujetos, sin embargo es preciso diferenciar las comunidades de vida de las comunidades de destino, en las que conjuntamente se crean sentidos de pertenencia. En la primera, la identidad se da gracias a que el sujeto crece en una comunidad natural y vive junto a ella por un largo período, y de otro lado, el arraigo en otras comunidades virtuales se da por el deseo de compartir unos ideales o principios, sin la necesidad de que sus integrantes convivan en la realidad.

En un mundo pluricultural circulan muchas ideas, y el sujeto se expone a lo largo de su vida a diferentes escenarios sociales donde su identidad se transmuta, puede elegir una, y luego reemplazarla de acuerdo al sentimiento de pertenencia y afiliación que el sujeto tenga hacia una comunidad. En la era moderna, la identidad resulta cada vez más difícil de definir, en la medida en que los seres humanos transitan por diferentes comunidades con diversas ideas y principios, esto como producto de la globalización y las nuevas tecnologías. Es así como la identidad permanece en un tiempo indefinida y en ocasiones no son diferenciadas, pues varios sujetos se subscriben en una misma en el mismo tiempo. La identidad es para Bauman (2005) algo más por inventar que algo por descubrir; “la fragilidad y la condición por siempre provisional de la identidad ya no se puede ocultar” (p 41). En este sentido las identidades se abren paso en medio

de diferentes mundos, diferentes posibilidades que el sujeto entra a elegir como en un medio de comercio en el que las transacciones y servicios están a disposición de consumo.

“La identidad, una identidad nacional en concreto, ni se gesta, ni se incuba en la experiencia humana “de forma natural” ni emerge de la experiencia como un “hecho vital” evidente por sí mismo”. (Bauman, 2005, p. 49). Frente a esta afirmación, el autor reconoce que en esta era líquida, la identidad nacional se encuentra en crisis, pues en el siglo anterior al XX, el Estado generaba estrategias de cohesión y de sentido de pertenencia hacia determinada nación, lo cual generaba un sentido de fidelidad especialmente en la época de guerra, lo que permitía que la identidad se asociara con las instituciones del Estado y sus mandatos. Esto representa un tránsito constante entre la definición y redefinición del sujeto, que en caso de los grupos marginados es una búsqueda por la liberación de las identidades impuestas, pero a la vez un sometimiento y opresión a las dinámicas de la sociedad de consumo.

De otra parte, la identidad surge en la sociedad como un sentido de pertenencia y afiliación a un grupo social, generando la unidad y el sentido colectivo de seguridad y protección. Para ello, los marcos de referencia, aparecen como los escenarios en los cuales el sujeto se afilia de manera natural, como lo es la familia o los primeros grupos de socialización; sin embargo, las comunidades naturales deben combatir a las atractivas comunidades virtuales que permiten elegir de un cúmulo de identidades, la que mayor se asocie con sus preferencias y deseos. “En el fiero y nuevo mundo de las oportunidades fugaces y de las seguridades frágiles, los innegociables y agarrafadas identidades chapadas a la antigua simplemente no sirven”. (Bauman, 2005, p. 63).

Es entonces la identidad una búsqueda constante durante la vida, no es estática y por el contrario resulta frágil y tenue, en cualquier momento puede ser invadida por el deseo individual desbocado de *encontrarse a sí mismo en los demás*. La identidad se arraiga en el deseo de seguridad que suministra la comunidad, sin embargo, éste también es ambiguo pues a la vez que se desea estar afiliado no se quiere estar fijo, de manera que este sentido de pertenencia no es definitivo. Es así como los marcos sociales de referencia pueden ser a la vez varios, lo que produce que una identidad transite a otra. Esto trae como consecuencia caer en identidades estereotipadas o impuestas. Según lo anterior, existe un dilema frente a las identidades impuestas, frente a las cuales el sujeto no tiene la voluntad de elección y por el otro extremo, las identidades banales o artificiales que resultan vacías y carentes de sentido.

De otra parte, Bauman (2005) se refiere a la unidad de los grupos sociales, como por ejemplo el grupo de las clases trabajadoras, donde los individuos se reunían bajo una misma identidad, donde predominaba el deseo colectivo por encima del individual; al respecto, en las sociedades capitalistas, los grupos sociales de clase baja, enfrentan un desarraigo colectivo producto de la marginación del sistema económico, de manera que su exclusión genera la individualidad y una descomposición de los grupos o colectivos. No obstante, el autor plantea como esperanza la necesidad del sujeto por afiliarse a un grupo, sin recurrir a la identidad ligera y vacía, buscando

una conciencia colectiva que beneficie a todos en comunidad, y se generen verdaderos lazos de afecto y protección.

Para Bauman (2005) en la modernidad líquida, a diferencia de la modernidad sólida existen diferentes opciones de identidad, pero a la vez es una identidad vulnerable que tiende a desvanecerse, de manera que siempre se situará en un escenario en inacabable construcción. Esta completa libertad de elección es acompañada por una inacabable sociedad acompañada de soledad. Nuevamente el autor recuerda la ambivalencia del término, pues al liberarse de la predeterminación de la identidad por pertenecer a una comunidad, esa sensación de seguridad es cambiada por la individualidad y la posibilidad de buscar autónomamente su identidad.

Los sujetos deben enfrentar entonces la dicotomía entre seguridad-libertad, pues mientras la comunidad -entendida como un grupo de personas que conviven de manera natural y se relacionan a través de fuertes vínculos sociales- tiende a oponerse a la liberación personal, la individualización y la liberación de los grupos naturales obtienen unos vínculos nuevos débiles y frágiles. Estas nuevas comunidades virtuales o estéticas privilegian los lazos quebradizos que no logran soportar al ser. A diferencia, la comunidad ética o natural, la cual genera un arraigo fuerte y sentido de pertenencia capaces de acompañar en la sociedad caótica, moderna y líquida al sujeto, como colectivo.

Hasta este punto del documento se ha tratado de demostrar que la identidad es un concepto atravesado por diferentes vertientes como la filosófica, lingüística, sociológica e incluso psicológica, lo cual permite reconocer que la configuración identitaria tiene aristas que van desde lo narrativo -donde el sujeto se encuentra con los demás y con su *yo* a través del relato, permitiéndole representarse y reinterpretarse-, hasta lo intersubjetivo considerando los referentes y los grupos sociales en los que el niño crece y desde donde empieza a referenciar al otro y a elegir entre la protección y la libertad. Estas perspectivas teóricas permiten ir consolidando una apuesta por la diversificación de identidades y la posibilidad de trasmutar de unas a otras, ya sea en la historia del relato, a través de personajes reales o ficticios, o a través de las comunidades naturales o virtuales. De modo que, la identidad ante todo nos hace un llamado para abrir la perspectiva y considerar las múltiples dimensiones que habita el sujeto y que lo habitan a él, abriendo paso a un enigma que se revela en la medida en que indagamos en su memoria personal y colectiva.

3.4 MEMORIA PERSONAL, MEMORIA COLECTIVA Y MEMORIA HISTÓRICA

El recuerdo construido individualmente obedece a las percepciones que se tengan en el presente, por ello cuando varios individuos evocan un recuerdo, la intersubjetividad entra en juego y se vuelve más fiel esta rememoración. Esa imagen del pasado que hay por reconstruir, puede ser difusa, pero a la vez se puede afianzar si todos los individuos conservan el mismo marco social. “Desde el momento en que nosotros y los testigos formemos parte de un mismo grupo y pensemos en común en determinados aspectos, seguimos en contacto con dicho grupo, y somos capaces de identificarnos con él y confundir nuestro pasado con el suyo” (Halbwachs, 2004, p.29). Es por ello que tomar distancia de los grupos, o recurrir a la memoria individual para hacer procesos de memoria resultan insuficientes, pues existe la necesidad de una comunidad afectiva que reavive los recuerdos que se comparten, y se guardan profundamente.

El recuerdo en este sentido proviene de una incitación del colectivo, pero no solo por su presencia en el presente, sino porque el mismo recuerdo subyace en la relación con un grupo y una comunidad, con la que se tiene un vínculo afectivo. Es por esto que se dificulta el recuerdo de alguna acción solitaria o que solo le competa al propio individuo; es decir que aunque el individuo evoque algún recuerdo de manera solitaria, lo que el autor denomina como *conciencia individual*, esas evocaciones hacen alusión a la vida en sociedad de los individuos.

Los marcos sociales de referencia son aquellos que rodean el recuerdo que hay que recomponer, y son impuestos por la sociedad y en ellas crecen los niños.

De este modo, las experiencias y acontecimientos que recuerda el grupo social, constituyen un buen ejercicio de memoria que da cuenta a través del testimonio, de un punto en el cual el colectivo converge. Asimismo, la pertenencia a un grupo nos ubica en una dimensión del nosotros, pues cuando el individuo habla o realiza una reflexión, transitan los saberes y pensamientos de su grupo, y se descubre una interrelación de ideas, y creencias que habitan al individuo y al grupo a la vez. Hay recuerdos que son fáciles de evocar cuando guardan relación con otros individuos, pero cuando el recuerdo se sitúa en una experiencia más individual, tiene un nivel mayor de dificultad. También, la memoria colectiva está sujeta a las maneras en las que cada uno de los individuos recuerda, y obedece al lugar, espacio y tiempo que ocupa en el acontecimiento, que puede variar de acuerdo a las características subjetivas de cada uno de los integrantes.

Por otra parte “la memoria colectiva, envuelve las memorias individuales, pero no se confunde con ellas. Evoluciona según sus leyes, y si bien algunos recuerdos individuales penetran también a veces en ella, cambian de rostro en cuanto vuelven a colocarse en un conjunto que ya no es conciencia personal” (Halbwachs, 2004, p.54). A su vez, la memoria colectiva es permeada por la memoria individual como se había enunciado anteriormente es provocada por el colectivo, por las relaciones con el otro.

El autor realiza una diferencia entre memoria autobiográfica y memoria histórica, la primera recae en la memoria interna que puede apoyarse o tener algunos elementos de la memoria histórica, que es mucho más general y abarca la división de acontecimientos en tiempos iguales para todos los individuos, y que no necesariamente se apoyan en las memorias individuales, pues están son subjetivas y por tal motivo el tiempo específicamente resulta relativo y los espacios percibidos de diferente manera. La memoria autobiográfica encierra los recuerdos del niño provenientes de las relaciones en los marcos sociales más delimitados como la escuela y la familia, en cambio, la memoria histórica se aleja de nuestro entorno social más cercano, y establece un marco nacional donde el individuo es espectador de algunos acontecimientos, pues no se relacionan con su época presentándose incluso en tiempos y espacios diferentes al actual. Es así “nuestra memoria no se basa en la historia aprendida, sino en la historia vivida. Así pues, por historia hay que entender, no una sucesión cronológica de hechos y fechas, sino todo aquello que hace que un período se distinga de los demás” (Halbwachs, 2004, p.60).

Una vez que el niño empieza a tomar conciencia del marco social que lo rodea y le permite situarse como sujeto que hace parte del colectivo, sus pensamientos se tornan hacia estos escenarios alimentando su pensamiento interior. Son estas primeras impresiones en la memoria las que se instauran al reconocer que las acciones y experiencias van ligadas al otro ser, que participa en la vida desde los primeros años. Para el niño existe también un vínculo con las otras generaciones, en las que se transmiten costumbres y tradiciones con el propósito de ser conservadas; especialmente los abuelos son los que se centran más en el pasado que en la vida contemporánea, y se expresa no solo en sus narraciones sino en sus maneras de actuar de reflexionar. Las generaciones en los grupos sociales no son determinadas, es decir, las nuevas y las viejas generaciones convergen, se distancian y toman nuevas formas.

“Así, (...) la vida del niño se sumerge más de lo que pensamos en los medios sociales por los que entra en contacto con un pasado más o menos lejano, que es como el marco en el que toma sus recuerdos más personales. Este pasado vivido, mucho más que el pasado aprendido por la historia escrita, es aquél en el que podrá basarse más tarde en su memoria (...). En este sentido, la historia vivida se distingue de la historia escrita: tienen todo lo que necesita para constituir un marco vivo y natural en el que puede basarse un pensamiento para conservar y recuperar la imagen de su pasado”
(Halbwachs, 2004, p. 71).

El contacto que el niño tiene con el adulto, es una manera en la que el pasado se conserva y los acontecimientos se acercan y empiezan a construir una memoria que trascienda en las generaciones, es entonces, una manera de no caer en el olvido y preservarlo primero a través de las comunidades afectivas, generando una conciencia individual creada por las imágenes que traen los recuerdos familiares, por ejemplo, que se afianzan cuando el niño participa vivamente del pasado, y lo traen de vuelta.

El individuo requiere entonces de los recuerdos que se construyen en los grupos para poder participar y agenciar procesos de memoria. Estos marcos sociales corresponden a los entornos más cercanos, pero existen también entornos más lejanos y generales, en los que el individuo también participa como la historia de una nación, aun cuando las conexiones con el entorno cercano son reducidas. Pero, los marcos de los grupos sociales, son en realidad lo que constituirá la memoria colectiva y es la que precisa fortalecerse, esto para que el pasado que es más frágil y no siempre está contemplado en los libros de historia, quede en el olvido. En este sentido, podríamos decir que la memoria colectiva requiere de más trabajo para conservarla que la memoria histórica.

Para el autor, existe una oposición entre los conceptos de memoria e historia, pues la memoria no es homogénea, conserva el pasado de los grupos y de individuos, es frágil y más difícil para conservarla, por ello se recurre a la tradición y aun así es incierta su permanencia en las mentes de los individuos y grupos, pues dependen de la transmisión generacional y de la voluntad de sus integrantes; de otra parte, la historia recoge una memoria global, en la que los hechos suceden en un tiempo y espacio determinado; la memoria por su parte no es estática; es dinámica y el pasado traído al presente es evocado de diferentes formas y maneras, mientras la historia debe conservarse y plasmarse en la escritura, pues son muchos acontecimientos de largos períodos que no pueden ser recordados por la misma dimensión y capacidad humana. En conclusión, “existen en efecto, varias memorias colectivas. Es el segundo rasgo por el que se diferencian de la historia. La historia es una y podemos decir que no hay más que una historia” (Halbwachs, 2004, p.84).

La memoria colectiva conserva la identidad del grupo, cada vez que trae del pasado los recuerdos, es así una memoria forjada desde dentro y con un interés de conservar las tradiciones y acontecimientos que dan identidad al colectivo; la memoria histórica en cambio, no logra conservar ni agrupar todas las memorias colectivas, tampoco puede potenciar una sola identidad, pues no existen varios factores como marcos de referencia similares o con las mismas comunidades afectivas, tampoco logra ubicar todos los recuerdos de los grupos en un mismo tiempo y espacio, por ello se considera la memoria histórica como una mirada desde fuera, sin escudriñar en las subjetividades.

Situar la memoria personal y colectiva para esta investigación, permite comprender la manera en la que los niños y niñas interpretan el pasado, donde las experiencias y acontecimientos se arraigan a su historia personal y a unos marcos sociales colectivos, buscando en los recuerdos personales y familiares, la manera en la que construyen su identidad colectiva, la necesidad de su preservación y arraigo, siendo la oralidad uno de los escenarios dispuestos para este fin.

Ricoeur (2000) analiza la distinción de Halbwachs sobre la memoria colectiva y la historia, entendida esta última como la serie de sucesos exteriores al sujeto, establecidos en un marco social nacional de referencia que le resulta ajeno a su experiencia, pues generalmente los hechos nacionales son presentados a través de fechas conmemorativas donde el espectador los observa

desde la distancia, en tiempos diferentes. Este tipo de historia enseñada en las instituciones escolares se sitúa fuera del contexto del sujeto y de su sensibilidad, es una historia del pasado que no se sumerge en la *memoria vivida* como sucede con la memoria colectiva. La historia así entendida, no puede adentrarse de ipso facto en la memoria individual o colectiva, pues “esta aculturación es la de la familiarización progresiva con lo no familiar, con la inquietante extrañeza del pasado histórico” (Ricoeur, 2000, p. 509), de manera que precisa de un recorrido por el pasado más cercano (familia, amigos, vecinos, compañeros) de las generaciones que le anteceden y con quienes guardan un vínculo afectivo, así, los acontecimientos del pasado trascienden, se develan y empiezan a adquirir significado.

Esta memoria transgeneracional es la base de todos los procesos de memoria, y se construye en los marcos sociales más próximos, más cercanos, donde las experiencias y las tradiciones de las generaciones pasadas no sucumben al olvido. Las memorias individuales y colectivas dialogan en un entorno de parentesco, atravesado por lo afectivo y la filiación, donde el “nosotros” empieza a constituirse, ampliándose así la noción de tiempo y de historia gracias al sentido de pertenencia. Para Ricoeur (2000) este es el punto crucial donde la historia empieza a integrarse a la memoria individual y colectiva “la memoria tanto personal como colectiva, se enriquece con el pasado histórico que se hace progresivamente el nuestro (...). Es así es como poco a poco, la memoria histórica se integra en la memoria viva” (p. 510).

La historia cobra un significado, gracias a los relatos intergeneracionales, ampliando los marcos de referencia a la vez que recupera las tradiciones de los colectivos. Al respecto, es preciso reconocer que a diferencia de la memoria colectiva, las cuales son diversas y depende de los saberes y tradiciones de cada grupo social, la memoria histórica toma como marco de referencia la nación, y es allí donde se genera un dilema sobre la historia contada por los poderes hegemónicos, y la historia narrada por los grupos sociales y minorías donde la verdad se pone en disputa.

3.4.1 CONSTRUCCIÓN DE MEMORIAS

Desde una perspectiva sociológica, Elizabeth Jelin (2002) presenta el concepto de memoria sin descuidar los escenarios culturales, simbólicos, políticos y subjetivos en los que se ancla el recuerdo del pasado, y su relación con las identidades individuales y colectivas, pues ante todo la memoria es un punto de encuentro en el que confluyen los recuerdos y olvidos de diferentes actores.

En el mundo contemporáneo, la cultura de la memoria se contrapone a lo efímero, y cobra real importancia en los grupos que han sido excluidos así como el pasado que los constituye en una identidad que requiere permanecer para sí. Asimismo, para los grupos sociales que han vivido acontecimientos traumáticos, de dolor o desarraigo, la memoria así como el olvido forman parte de un tránsito entre el pasado, presente y futuro. A partir de un acontecimiento que afecta a un grupo de seres humanos, la construcción de la memoria recurre a significados que

cada individuo le atribuye a su pasado, y la forma como trae al presente las diferentes experiencias. Es por ello que la memoria se ubica en espacios y tiempos que son divergentes culturalmente, con sentidos diferentes que proyectaran las acciones individuales y grupales en el presente y futuro.

Los trabajos de la memoria en el mundo contemporáneo deben ser cuidadosos, cautelosos pues implica el tacto frente a diversas aristas, ya que la presencia excesiva de recuerdos sin transitar por el duelo, es decir la presencia constante del pasado sin comprender las razones de su presencia en el presente puede convertirse en una repetición sin sentido, desvanece el tiempo presente y no permite avanzar. Igualmente, el olvido al no ser impuesto es legítimo, y debe comprenderse en el marco político, social y subjetivo, para proyectar el futuro.

De acuerdo a Jelin (2002) “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas”. (p.17). Esto implica también el espacio y el tiempo en el que se traen los recuerdos, la manera al recordar, la presencia de emociones, y la selección de recuerdos y olvidos que se realizan. La autora realiza una reflexión en torno al miedo al olvido, y su relación con la pérdida de identidad, pues el pasado así como los marcos de la memoria constituyen el presente del individuo y del colectivo.

Alrededor de la memoria colectiva, varios autores como Halbwachs (1992), han argumentado que si bien los recuerdos son singulares y el sentido y significado que se le atribuyen son subjetivos, se enmarcan en escenarios sociales, en los cuales el individuo se relaciona e identifica con otros, que contribuyen a la construcción de su identidad, a la vez que construyen un pasado con base en actos o narrativas que son de interés y significado para sus integrantes.

Para Jelin (2002) el concepto de memoria colectiva corre el riesgo de pasar por encima de los procesos subjetivos, y desconocer que el individuo hace una selección y organización de recuerdos, por ello sitúa nuevamente el escenario de marcos sociales, en donde se entretejen memorias individuales alrededor de un acontecimiento que involucre al grupo y genere un sentido de reivindicación, lucha por los derechos, y conlleve a la organización social.

La memoria es para Halbwachs (2004) la reconstrucción del pasado alrededor de unos marcos sociales establecidos; esta definición se apoya en los conceptos de tiempo y espacio en los cuales se desarrolla un acontecimiento vivido en común; así, un grupo de individuos reconstruyen el pasado en la medida en que tienen en común dichos marcos, de manera que las memorias que habitan la sociedad son múltiples, así como el número de grupos o individuos que los reúne un acontecimiento.

3.4.2 FINALIDAD DE LA MEMORIA

La memoria entendida no como una evocación sino como una reconstrucción del pasado, tiene una intención de dar significado al pasado y busca ser comunicado. En esta narración del pasado, no solo se busca contar los acontecimientos, en la mayoría dolorosos, sino que se busca darles significado, atribuyéndoles un sentido que permita comprender los hechos. De esta manera, las memorias denominadas como narrativas son analizadas desde el psicoanálisis, pues los hechos deben ser traídos al presente con el fin de superar la presencia de lo traumático, y darle otro sentido a los recuerdos, impulsando el trabajo colectivo, la no repetición de determinados acontecimientos. No obstante, desde esta perspectiva, el olvido cuando es voluntario, o se establece como una necesidad de liberación y continuidad hacia el futuro para el individuo; el olvido así puede tener franjas delicadas, debido a que hay olvidos impuestos o silencios que obedecen a razones políticas y de dominio para ocultar hechos de gran importancia social. La memoria ha contribuido a no caer en el olvido. No obstante, surge una alerta en las sociedades contemporáneas, y los Estados democráticos, al estar la información desplegada y ocupando las mentes, desplazando los sentidos y banalizando la vida, lo cual implica también una amenaza a la memoria.

Aun cuando se presenta el olvido como la antítesis de la memoria, éste no se opone de manera radical, es decir que el olvido está presente en los procesos de memoria, intentado advertir qué se olvida y el porqué del olvido. Asimismo, para Todorov (2000) los procesos de memoria presentan dos momentos importantes; el primero, obedece a la recuperación y selección de sucesos que acontecieron en el pasado; al respecto giran preguntas en torno al qué recordar, *de qué manera se hace*; por consiguiente, el segundo momento se sitúa en la utilización de estos recuerdos, es decir en el uso subjetivo y social para el presente y el futuro de los testimonios que dan cuenta del pasado que resulta generalmente doloroso.

La tesis que construye Todorov (2000) acerca de los buenos usos de la memoria y también los abusos, reside en la necesidad de traer el pasado, pero tomar un distanciamiento del mismo, especialmente en las situaciones que generan más dolor o son traumáticas. “La recuperación del pasado es indispensable; lo cual no significa que el pasado deba regir el presente, éste hará del pasado el uso que prefiera”. (p. 25). De manera que así como se elige que recordar, también es preciso analizar qué uso darle y de qué manera, para que el pasado no se convierta en un obstáculo o carga de la cual la persona sienta no poder liberarse. De otra parte, también hay que reconocer que no siempre se hace un buen uso de la memoria, y es más, la memoria es abusada de manera consciente por los establecimientos del poder.

Ligado a los recuerdos del pasado, se encuentran las emociones, pero es necesario tomar distancia de aquellos que susciten la venganza, la guerra o conduzcan al ciclo de violencia. Hay entonces diversas formas de recordar, el autor expone una distinción entre la manera de recordar el pasado de manera literal o ejemplar. La primera, hace alusión a recordar los acontecimientos y

exponerlos como un cúmulo de la historia, pero sin realizar reflexión, crítica que me permita no repetir el acontecimiento. Por el contrario, el recuerdo ejemplar, pone de manifiesto el acontecimiento como una experiencia, con causas, circunstancias, actores, secuelas, y lo enmarca en un cuadro para analizarlos, y sobretodo comprenderlo, lo cual a su vez permitirá comprender nuevas situaciones que se vayan presentando.

El recuerdo entonces se enmarcaría en dos esferas, una privada y una pública. (Todorov, 2000). La dimensión privada, refiere al momento doloroso del recuerdo, al duelo, al enfrentamiento que el yo debe hacer ante el recuerdo, para luego comprender el fenómeno en una dimensión social, aprendiendo entre el yo y el otro, para no repetir hechos de injusticia y violencia. “La memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora” (p. 31). La memoria debe tener una finalidad, para darle un buen uso.

La anterior es una primera alerta frente al culto a la memoria, así como otra de las razones de Todorov (2000) señala, frente a la ocupación excesiva del pasado, y el sometimiento a éste, dado que los hechos y actores ya están dados, y resulta común juzgarlos, pero a la vez se descuida el presente, los abusos y por ende responsabilidades actuales. Resulta así victorioso escrudiñar en el pasado y develar las injusticias, para que no se repitan, pero afrontar los vejámenes y violaciones de derechos actuales es aún más difícil. De otra parte, el tercer culto que se enuncia es la presencia del pasado en quienes han tenido un legado de sufrimiento, o en su historia colectiva hubo víctimas; no obstante, las nuevas generaciones asumen un rol de víctimas y para el autor, conlleva esto a asumir un papel y acciones que le son propias a las víctimas, y se arraigan en este rol, que impide manifestarse, luchar, y exigir los derechos, superando las lamentaciones y la negación para abandonar este rol. “Lejos de seguir siendo prisioneros del pasado, lo habremos puesto al servicio del presente, como la memoria –y el olvido- se han de poner al servicio de la justicia”. (p.34).

3.4.3 MEMORIA E IDENTIDAD

La identidad individual y colectiva se define como la permanencia de un mismo sentido en el tiempo y en el espacio (Jelin, 2002). Así como la memoria, la identidad habita al ser, de manera que los marcos sociales delimitan la identidad, pues la asocian con un grupo social, con los cuales se identifican, y toma distancia de otros; por ello este sentimiento de identidad debe permanecer a través de los recuerdos, las narraciones además de los actos, ya que genera permanencia y prolonga su coherencia y arraigo.

La experiencia constituye la presencia del individuo en un hecho o acontecimiento particular, lo que le permite construir memoria a través de la reconstrucción del pasado; pero se precisa indicar que a través del lenguaje y la cultura, y siguiendo la teoría de los marcos sociales (Halbwachs, 2004), la experiencia y especialmente la memoria puede reabrir nuevos caminos, incluso para quienes no hayan presenciado directamente un suceso. Este discurso sobre el pasado, constituye

una atmósfera de representación simbólica, que se asocia con los procesos de transmisión y construcción cultural, en la que el grupo social participa para preservar su identidad al darle sentido a los acontecimientos del pasado.

En relación a la construcción de identidad que realiza el individuo, el pasado afianza ese sentido de pertenencia a un grupo, *la identidad es una necesidad de afiliación*. No obstante, bajo la globalización y homogeneidad, *las identidades tradicionales sucumben*, asimismo las identidades marginadas o excluidas no son atractivas por la sociedad contemporánea, de manera que se constituye una identidad uniforme, debido a las guerras, los desarraigos territoriales, el consumo masivo de información. De manera que unificar el pasado, o considerar que todos hacemos parte de una identidad suprema colectiva, destruye las identidades tradicionales, o de grupos que históricamente han reivindicado sus derechos como los grupos homosexuales, las mujeres o las comunidades negras por citar varios ejemplos.

Transmitir el pasado es la única posibilidad para que la memoria no se pierda en el olvido, y para que las nuevas generaciones continúen aportando y construyendo la memoria social. Este legado que dejan las generaciones más antiguas a las nuevas, no son estáticas, pues se transforman y dinamizan pues la memoria se afecta por los cambios, modos de expresión. “la memoria, como ya hemos dicho, vincula pasados con expectativas futuras. Son experiencias pasadas que permanecen, se olvidan y se transforman en su interjuego con circunstancias presentes y expectativas futuras”. (Jelin, 2002, p. 121). Desde diversas disciplinas se argumenta que el pasado de manera consciente o inconsciente se adentra en el presente, de manera que la memoria y la manera que la hacemos pretenderá dar continuidad hacia el futuro, con cambios y transformaciones sociales.

También las nuevas generaciones están dispuestas a realizar aportes a la memoria desde sus aprendizajes, es decir, a construir o concebir nuevas alternativas para que la historia no se repita, o los acontecimientos violentos o violaciones de derechos no se repitan. De igual forma, transmitir el pasado a las nuevas generaciones se convierte en una posibilidad de anclar el pasado, construir una identidad y no permitir el olvido, pues cuando se transmite el pasado se construye un sentido y nuevos aprendizajes, pero si las generaciones pausan la transmisión, el olvido de instala en la colectividad, pues una sociedad no recuerda lo que no ha aprendido, o significado en sus vidas. Al respecto, las instituciones sociales como familia, escuela, clase social, realizan rituales, costumbres o maneras para no perder la transmisión del pasado.

En el mismo sentido, la memoria puede transmitirse por el poder ejecutado por las instituciones, el Estado o pueden surgir nuevas formas, que impliquen memorias contradictorias o diversidad de enunciados sobre un mismo acontecimiento. De manera que, aun cuando se espera que la memoria transite por la historia de la manera inicial, como las primeras generaciones lo hicieron, es requisito comprender que las nuevas generaciones brindarán sentidos, pues no se busca memorizar. Además las nuevas generaciones también como sujetos activos aportan a la construcción de su identidad.

La escuela contemporánea también se sitúa como un escenario para la memoria, como la afirma Jelin (2002):

“La pedagogía moderna basa su práctica en la distinción entre los contenidos informáticos y las prácticas formativas. Lo que cuenta en este segundo nivel son los procesos más complejos de identificación y apropiación del sentido del pasado, y no solamente la transmisión de información. En consecuencia la propia idea de transmisión, sea en una visión más pasiva o activa del proceso, comienza a quebrarse” (p. 130).

Se introduce al respecto el concepto de mala memoria o miedo a la memoria, visible cuando en las sociedades se apodera el silencio, o solo se permite a las instancias del poder escribir la historia. Entonces, surgen los miedos, principalmente por desconocimiento, una historia tergiversada, manipulada o silenciada que generan desconocimiento, al no permitir la construcción de sentido ni la comprensión del pasado que nos atraviesa; asimismo, el silencio fragmenta la colectividad, no permite la construcción de la identidad colectiva, del sentido del “nosotros”, que los agrupa no solo alrededor de un acontecimiento sino de emociones y sentires. En este aspecto, la escuela debería permitir esta pluralidad de memorias, incorporando el pasado, el sentimiento de justicia y la reflexión en torno al olvido para no convertirse en destructora de la memoria.

3.5 MEMORIA DEL TERRITORIO E IDENTIDAD

En las sociedades posmodernas de comunicación masiva y de intercambio cultural que han llegado con la globalización, se ha presentado un panorama desolador alrededor del concepto de “desterritorialización” considerándose como una franja débil entre el espacio local, la tradición y el apego hacia el territorio. Así, resulta preciso analizar entonces los argumentos que respaldan dichos postulados a través de un análisis entre el espacio y la cultura.

Para centrar el concepto de territorio no es posible hacerlo desde la definición etimológica de la palabra, en la cual el territorio sería constituido por un espacio físico en el que el hombre ha centrado algún interés; ante esto, la definición es limitada si no se concibe como un espacio dotado de un valor ya sea cultural, ecológico o económico, como escenario de memoria y de arraigo de identidad. Es decir, el territorio resultaría ser un producto del ser humano en el que a partir de la observación se modifica de acuerdo a sus necesidades. Entre tanto, el territorio suele modificarse de acuerdo a las escalas o niveles que se han contemplado, que van desde un escenario local hasta el nacional o global; entendido así, el territorio que no solo corresponde a un Estado nación, sino a la cultura siendo esto un engranaje mucho más complejo.

De esta manera hay una relación entre cultura y territorio; para Geertz³ (...) “la cultura es una construcción simbólica de significados y representaciones presentes en la vida cotidiana y que

³ citado por Giménez, (1999).

atraviesa todos los escenarios de comunicación, las dinámicas que permiten interpretar la realidad y el mundo desde una perspectiva científica y filosófica. Todo ello sugiere que “la cultura hace existir una colectividad en la medida en que construye su memoria” (p. 13).

El territorio es la forma en la que se objetiva la cultura, para Giménez (1999) es una “dimensión simbólica que alimenta la identidad”; en este sentido los rasgos culturales son distintivos de un grupo social, que conlleva diferentes formas de percibir y de actuar en la vida, y el territorio es un espacio dotado de símbolos de pertenencia, en donde los rasgos culturales de determinado grupo social se hacen propios, de manera que esa cultura se vuelve subjetiva. “esta dicotomía – que reproduce la distinción entre formas objetivadas y subjetivadas de la cultura- resulta capital para entender que la “desterritorialización” física no implica necesariamente la “desterritorialización” en términos simbólicos y subjetivos”. (Giménez, 1996, p.15). En este sentido, este alejamiento del territorio de manera simbólica, se puede recuperar a través de la memoria al ser quien preserva los procesos identitarios.

Preservar el sentido de pertenencia hacia un territorio local y cultural, protegiéndolo de unas dinámicas propias de la globalización, depende en gran medida de las estructuras simbólicas construidas en la sociedad contemporánea, quien simbólicamente resguarda su territorio y lo hace parte de las condiciones que mejoran la calidad de vida. En este sentido el apego al territorio es una muestra de los fuertes vínculos que allí se construyen; es una forma de resistencia que son actividades a través de las actividades o ritos, lo que permite que los vínculos persistan. Desde esta perspectiva, el territorio es un espacio que se traslada con el individuo, quien busca, a través de lo simbólico, representar el presente y en su nuevo espacio local aquellas acciones, rituales o comportamientos que preservan la identidad local.

A partir de las investigaciones relacionadas con los migrantes y su territorio en la época moderna, y la respuesta de las nuevas formas de habitar, Giménez (1996) afirma que se debe tener en cuenta las variables generacionales y las maneras como los grupos sociales se relacionan con su nuevo territorio, así, “lo que se observa son más bien reterritorializaciones de la cultura origen o nuevas formas de relación con el espacio” (p. 21). De otra parte, existe un vínculo con el territorio de origen si se mantiene una fuerte comunicación por diversos medios, también se puede fortalecer si se retorna o visita esporádicamente el territorio para visitar familiares o asistir a conmemoraciones o rituales que mantengan ese apego; “a nivel subjetivo este vínculo persistente con el lugar de origen se traduce en términos simbólicos y afectivos bajo la modalidad de nostalgia y de la esperanza del retorno” (Giménez, 1996, p.21).

Ante estos fenómenos de migración resulta preciso que se recree la cultura en los lugares de destino, de manera que la “desterritorialización” de la que se hablaba en un inicio, resulta debatible, pues el distanciamiento del lugar de origen no significa que el vínculo cultural se pierda, por el contrario el territorio esa cultura identitaria se mantiene y se adapta a unas nuevas formas de vida, a las cuales va integrando conservando lo esencial de la comunidad traducido en costumbres, ritos, tradiciones, comportamientos, estilos de vida.

El autor retoma el término de “*topofilia*” del geógrafo Yi-Fu Tuan, para hacer alusión al concepto de “apego afectivo al territorio y particularmente al lugar de origen” (Giménez, 1996, p.24); así, el territorio es entendido como un escenario de refugio, abrigo y seguridad, que le permite al sujeto estar transitando hacia el pasado y volviendo a las “raíces” de su identidad. Es por ello que el cambio de territorio no determina un desarraigo o pérdida de identidad, siempre y cuando el sujeto o el colectivo busque preservar a través de lo simbólico la cultura que ha internalizado y lo constituye subjetivamente.

En este escenario, es importante resaltar que los espacios urbanísticos, son territorios que han sido constituidos por los migrantes y que es notorio cómo la ruralidad busca salir y cobrar vida a través de los diseños que persisten en cobrar una identidad armónica y en sintonía con la naturaleza a través de las nuevas formas de territorialización, o de *neo-localismos* los cuales buscan la prolongación del territorio rural en los espacios urbanos, de ahí que la identidad mestizo-campesina, que se ha ido adaptando a las urbes, se recomponga y busque mantenerse.

La desterritorialización entonces, es una concepción moderna que desconoce la capacidad de agenciamiento del sujeto o de los colectivos, desconociendo que su identidad cultural está constituida de símbolos y de una cosmovisión y se ha arraigado en su práctica cotidiana y habitual, donde se conserva la cultura originaria y se despliega más allá de un espacio físico.

De esta manera la categoría de memoria recoge diversidad de elementos que permiten comprender la manera en que las memorias personales y colectivas permiten a la infancia acercarse al pasado y a la historia a través de diálogos intergeneracionales. La memoria resulta ser para esta investigación un proceso, un recorrido y un viaje que inicia con las experiencias y acontecimientos vividos por los niños y niñas, y por aquellos sucesos y tradiciones que se transmiten en la familia y resultan ser importantes para el niño quien se afilia a grupo social a causa del afecto y el parentesco. Esto nos conducirá a comprender las memorias que se tejen alrededor del territorio desde su presente, pasado y futuro, y comprender cómo pasan a habitar su identidad.

CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO

4.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La investigación cualitativa en las Ciencias Sociales permite integrar los conocimientos y saberes construidos alrededor de lo teórico y lo pragmático de manera rigurosa para explicar así los fenómenos que nos atañen e interesa comprender. En este sentido, Galindo (1998) muestra el lenguaje como principal mediador en la investigación, lo que permite configurar los sentidos externos (mundo objetivado) e internos (mundo subjetivo).

La relación que guarda el mundo externo con el mundo interno se basa en el sentido y el conocimiento. A medida que el investigador toma conciencia del mundo exterior va transformando su propia subjetividad, así como lo objetivo parece transformarse. El sujeto investigador conoce y toma conciencia del mundo exterior gracias a sus saberes y experiencia (entendida como toda la información que el investigador lleva consigo); no obstante es la vivencia la que conlleva a que los sucesos adquieran significado, permitiéndole al investigador llegar al conocimiento y a la percepción de los hechos, para ello además emplea el lenguaje concebido como “la forma consciente de nuestro interior, la forma evidente del exterior” (Galindo, 1998, p. 63).

El investigador o indagador a través de la fuerza (entendida como la acción) y el sentido (entendido como el conocimiento) se constituye como el sujeto que altera la normalidad o la cotidianidad de los actores investigados, inicialmente desde sus conocimientos y su sentido común como se había enunciado. Posteriormente desde la interacción el investigador logra atribuirle nuevos significados al mundo exterior recurriendo a la teoría, considerada como un mundo interior que le permite al indagador apreciar y comprender el exterior para luego acompañar las percepciones que ha construido previamente. La teoría permite un equilibrio en el oficio del investigador, al no dejarlo todo a la intuición, acompañando y orientando la vivencia, los significados y entramados que allí se han configurado. Sin embargo, se advierte que es fundamental la interacción que el investigador logre establecer con ese mundo exterior y sus actores, luego que de otro modo la teoría se convertiría en una arbitrariedad.

Galindo (1998) refiere también la importancia de la configuración metodológica, la cual está direccionada por la pregunta o el problema que el investigador desea resolver. Dicha configuración no es de ningún modo una estructura estática, pues el mundo exterior es dinámico y sensible a cambios. “La forma de investigación se percibe entonces como movimiento constante, como capacidad de responder a cualquier circunstancia imprevista, como iniciativa de improvisación; se abre la posibilidad del cambio. Investigar es como vivir pero con mayor capacidad interior, y en algunos casos con mayor intensidad exterior” (Galindo, 1998, p. 75).

La investigación cualitativa permite al indagador iniciar desde la percepción y superar lo evidente a través del análisis, el cual debe ser retomado constantemente. Así, la intersubjetividad,

el diálogo entre el mundo interno y externo, y las relaciones sociales son fundamentales para la investigación cualitativa, al posibilitar la comprensión y configuración del sentido tanto para el investigador como para los actores de estudio.

4.2 TIPO DE ESTUDIO

Resulta preciso advertir que debido a la naturaleza de este estudio y su pregunta sobre la configuración de identidades en la infancia a través de los procesos de memoria colectiva y la oralidad, el paradigma de investigación que define el carácter interpretativo es el histórico hermenéutico, pues permite poner en diálogo las narrativas infantiles con el cuerpo teórico para comprender las relaciones entre infancia, memoria e identidad.

Si bien se retoman algunos elementos de la etnografía para el diseño metodológico -el cual se explica líneas abajo- fue necesario contemplar y planear talleres que propiciaran y activaran las memorias personales y colectivas a través de los relatos orales, en espacios alternos a los que brinda la jornada escolar. Esto quiere decir que fue necesario la creación de encuentros fuera del aula habitual, pues los procesos de memoria colectiva así lo demandan, de otra manera no hubiera sido o complejo encontrarlos dentro del espacio escolar cotidiano, pues la memoria aunque es inherente al sujeto, precisa de dispositivos y estrategias que activen la memoria, y nos permitan transitar entre el pasado y el presente.

De esta manera, el trabajo de campo es entendido como una situación fruto de la planeación de encuentros y el diálogo intergeneracional que los niños crearon en sus casas a partir de preguntas orientadoras. Por su parte, los sujetos coparticipes de esta investigación dispusieron de sus recuerdos y saberes para hacer ejercicios de memoria, tanto individual como colectiva para aprender del pasado. En este sentido el trabajo de campo permite observar las prácticas sociales y culturales desde el interior de la comunidad, disponiendo de las emociones, los conocimientos teóricos previos, y observaciones que permiten comprender los fenómenos sociales desde las propias vivencias y acontecimientos (Velasco & Díaz de Rada, 2006). Para la presente investigación los relatos se convierten en acciones que reflejan la realidad pasada de los niños y sus familias; el relato es una expresión en la que a través del lenguaje los acontecimientos narrados vuelven al presente convirtiéndose así en la información no observada, pero si escuchada, considerando el papel de la comunicación y la interacción social para comprender sus modos de vida.

De otra parte, la investigación etnográfica de Velasco & Díaz de Rada (2006) orientó el proceso de organización de la información y análisis -que para este caso constituye el cuerpo de relatos de la población- a través de un proceso de *descripción, traducción, explicación e interpretación*, poniendo en diálogo la experiencia y los saberes de los niños y niñas en los diferentes talleres con el discurso teórico que ha orientado la investigación.

Según Velasco & Díaz de Rada (2006) la descripción no puede estar alejada de las percepciones y emociones que suscitan en el investigador al entrar en diálogo con la comunidad y establecer interacciones sociales; a su vez, la descripción densa suele ser interpretativa pues más que describir los acontecimientos se busca descifrar las intenciones sociales que hay detrás de las acciones; en este caso los relatos también evocan acciones pasadas o del presente, incluso las proyecciones hacia el futuro son narrativas que entrañan significados por develar. “La tarea de una descripción densa es clara: perseguir estructuras de significación que, desde luego, aparecen muchas veces irregulares, no explícitas, extrañas unas a otras; y que el investigador debe conectar de alguna manera” (p. 49).

Las nuevas experiencias en las que se inscribe el investigador son puestas a la luz de su propia experiencia, de manera que para comprender nuevos acontecimientos el investigador los traduce y contrapone para poder explicarlos, ubicándolos de manera ordenada en un tiempo y espacio, recreando el contexto en que se encuentra para así poder acceder a los significados inadvertidos y descifrar prácticas que resultan desconocidas. Así pues, los acontecimientos suelen ser explicados a partir de la relación entre diversos factores que contextualizan las acciones; sin embargo la explicación por sí sola solo reflejaría las causas o razones de una serie de acciones y relaciones sociales, por ello la interpretación debe permitir comprender la realidad, desde una perspectiva objetiva.

4.2.1 PLAN DE TRABAJO (Diseño metodológico)

Tomado en cuenta el trabajo de Velasco & Díaz de Rada (2006) se presenta a continuación el diseño metodológico de la investigación: una ruta configurada por diferentes momentos, que no son lineales y que por el contrario se conciben como momentos dinámicos e integrados.

Mesa de trabajo: Siguiendo el esquema de Velasco & Díaz de Rada (2006) el estudio parte de la documentación y compilados que realiza el investigador, referida a las categorías de análisis postuladas, el estudio de la bibliografía transcultural (entendida como las investigaciones y postulados teóricos y conceptuales que anteceden, enriquecen y aportan desde diversas perspectivas a la investigación), el planteamiento del problema y la definición de hipótesis u objetivos. En este apartado quisiera destacar las experiencias del investigador que nutren su perspectiva no solo teórica, sino las que permiten desarrollar la sensibilidad en el docente y orientar procesos de memoria agenciando su propia participación.

Trabajo de Campo: En este momento el investigador identifica el grupo social y realizar la elección del campo para luego iniciar con el trabajo in situ. Esta primera inmersión en el grupo pretende delimitar las categorías a las cuales estará atento y puestas en escena realizando preguntas relevantes que tracen el camino hacia lo que se pretende develar. Como se había enunciado el trabajo de campo requiere de la construcción de talleres que hacen parte del recorrido por la memoria.

Guías de campo: o guías de trabajo son diseñadas por el investigador para orientar las acciones próximas a realizar en el escenario investigativo, además ayudan a demarcar la observación, aun cuando ésta es flexible y abierta a modificaciones propias del campo, pues a medida que avanza la investigación se modifican las acciones que conducen hacia otros caminos y preguntas, a la vez que reestructuran las premisas para que el investigador continúe adentrándose en el trabajo de campo y apartándose del mismo para construir los conocimientos a través de un proceso interpretativo.

Diario de campo: en él se consigna de manera casi inmediata toda la información que advierte el investigador a partir de su interacción con los informantes. Se considera como una actividad realizada tanto en la mesa de trabajo como en el trabajo de campo, pues el investigador registra allí las actividades, los comentarios al desarrollo de la investigación, registro de la observación de acontecimientos, aportes del campo teórico, evaluaciones y reestructuraciones al proceso de investigación. Para realizar el diario de campo es necesario que el investigador se sitúe constantemente en una inmersión y alejamiento del campo, para poder registrar los elementos de manera objetiva.

Transformación: este momento sugiere que el investigador retorne al momento del registro de la información seleccionada y consignada, para poder así transformarla en un documento válido y riguroso, empleando diferentes formas de análisis e interpretación. Este proceso de transformación permite establecer interrelaciones y significados entre las categorías inicialmente planteadas, dando paso a categorías que no se habían contemplado.

4.3 GRUPO FOCAL

Esta investigación se desarrollará con un grupo focal de 15 niños y niñas entre los 8 y 9 años de edad del grado segundo de primaria de la Institución Educativa Distrital Fanny Mikey. Los participantes que de manera voluntaria conformaron el grupo de “*viajeros y viajeras por la memoria*” y viven junto a sus familias en los barrios de la UPZ 67 de la localidad Ciudad Bolívar; el principal criterio para conformar este grupo fue la migración hacia dicha localidad desde otros territorios del país e incluso de otros escenarios de la Ciudad de Bogotá. Asimismo, se ha explicado anteriormente la necesidad de conformar un grupo focal, pues los ejercicios de memoria colectiva en el aula regular -con grupos superiores a 30 estudiantes- resultarían poco alentadores para dar respuesta a los objetivos planteados.

4.4 CRONOGRAMA

CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES EN LA INFANCIA: PROCESOS DE MEMORIAS COLECTIVAS A TRAVÉS DE LA ORALIDAD		
PLAN DE TRABAJO		
La presente investigación retoma el diseño metodológico planteado por Velasco & Díaz de Rada (2006) desde un modelo investigación etnográfica. El plan de trabajo no se pretende desarrollar de manera secuencial ni lineal, pues es preciso acceder a diferentes momentos.		
MESA DE TRABAJO		
Momentos Previos al Diseño metodológico	Acciones	Tiempo
Ideas previas en torno al lenguaje, la Cultura y la infancia.	Planteamiento del problema. <i>¿De qué manera los niños y niñas que viven en algunos barrios la localidad Ciudad Bolívar configuran sus identidades a partir de la memoria colectiva y la oralidad?</i>	Agosto-Septiembre 2017
Planteamiento de Hipótesis		
Documentación alrededor de las categorías de identidad, memoria colectiva, infancia, oralidad.	Construcción de un marco conceptual.	Octubre-Noviembre-Diciembre 2017
Bibliografía transcultural: revisión de investigaciones desarrolladas en diversos escenarios como la escuela, el barrio y la familia.	Construcción de antecedentes. Participación en talleres desarrollados por el CNMH. Diplomado de pedagogía de la memoria: una aliada para la paz, desarrollado por la UPN y el CNMH.	Octubre-Noviembre-2017
Definición de enfoque, modelo de investigación y elementos del tipo de estudio. Construcción de cuestionario, guías de campo, talleres.	Construcción del marco metodológico.	Febrero-Abril-Mayo 2018

TRABAJO DE CAMPO		
Modos de recolección de información	Acciones	Tiempo
Elección de campo	Delimitar el grupo focal a partir de los criterios: - Familias y niños que provengan de otros territorios nacionales. - Familias y niños que deseen participar en la investigación. - Diseño del consentimiento informado y diligenciamiento.	Mayo-Junio 2018
Cuestionario a familias		
Entrada en el campo	Objetivos: Conformar el grupo de viajeros (as) por la memoria. Reconocer colectivamente las cualidades y habilidades de cada sujeto.	13 de Agosto 2018
Primer Encuentro “Iniciemos el recorrido” Identidad Observación participante. Registro en diario de campo Grabación de relatos	Registro: fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.	
Segundo Encuentro “un lugar cercano” Memoria Personal Referentes Identitarios Observación participante. Registro en diario de campo Grabación de relatos	Objetivos: Conocer los principales referentes sociales “comunidades de vida o “comunidades virtuales ⁴ ” con las que el niño se identifica. Registro: Fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.	27 de Agosto 2018
Tercer Encuentro “Un lugar lejano” Tiempo: pasado-presente Observación participante. Registro en diario de campo Grabación de relatos	Objetivos: Conocer los saberes del tiempo pasado que son traídos al presente a través de los relatos familiares. Registro: Fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.	03 de Septiembre 2018

⁴ Las comunidades de vida referencia a la afiliación a grupos sociales más cercanos que brindan seguridad y protección al sujeto; por el contrario, en las comunidades virtuales el sujeto tiende a sentirse libre pero no protegido. (Bauman, 2005).

<p>Cuarto Encuentro “Mi Territorio” Territorio</p> <p>Observación participante. Registro en diario de campo Grabación de relatos</p>	<p>Objetivo: Identificar algunas de las vivencias cotidianas de los niños cercanas a su territorio. Comprender cómo el territorio posibilita la construcción de memoria colectiva.</p> <p>Registro: Fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.</p>	<p>10 de Septiembre 2018</p>
<p>Quinto Encuentro “Recordemos el Pasado” Memoria Colectiva</p> <p>Observación participante. Registro en diario de campo Grabación de relatos</p>	<p>Objetivo: Conocer a través de los saberes intergeneracionales los acontecimientos que permanecen en la memoria colectiva.</p> <p>Registro: Fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.</p>	<p>17 de Septiembre 2018</p>
<p>Sexto Encuentro “Un largo Camino” Desplazamiento</p> <p>Observación participante. Registro en diario de campo Grabación de relatos</p>	<p>Objetivo: Reconocer que el desplazamiento o los cambios de territorio se convierten en un aprendizaje para nuestras vidas.</p> <p>Registro: Fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.</p>	<p>24 de Septiembre 2018</p>
<p>Séptimo Encuentro “Guardianes de la memoria” Infancia</p>	<p>Objetivo: Visibilizar a los niños como guardianes de la memoria, reconociéndolos como seres creadores y soñadores, capaces de transformar el presente y futuro sus entornos familiares, escolares y comunitarios.</p> <p>Registro: Fotográfico, en audio y escrito en el diario de campo.</p>	<p>01 de octubre de 2018</p>

TRANSFORMACIONES		
Momentos Posteriores al Trabajo de Campo	Acciones	Tiempo
Selección de la información Transcripción de relatos	Revisión de diarios de campo y demás registros realizados en el trabajo de campo como cuaderno de notas, material audiovisual.	Octubre 2018
Organización de la información registrada en diarios de campo	Lectura de la información seleccionada (relatos) y construcción de categorías de análisis para organizar la información.	Octubre 2018
Análisis de información organizada en categorías	Elaboración de un modelo para el análisis de la información.	Noviembre 2018
	Análisis de contenido y sistematización de la información a partir de las interpretaciones obtenidas en campo y el cuerpo teórico.	Noviembre 2018
Construcción del Informe	Escritura y redacción del documento final de investigación.	Diciembre 2018

4.5 ENCUENTROS

4.5.1 PRIMER ENCUENTRO

VIAJEROS Y VIAJERAS POR LA MEMORIA- INICIEMOS EL RECORRIDO	
Objetivo	Conformar el grupo de viajeros (as) por la memoria. Reconocer colectivamente las cualidades y habilidades de cada sujeto.
Participantes	Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey
Primer momento <i>Entremos al juego- (10 minutos)</i>	Con música de fondo los niños entrarán al salón y se sentarán en círculo. Se dará la Bienvenida y se explicará en qué consiste este taller y el recorrido de viajeros y viajeras por la memoria y las razones por la cuáles fueron convocados. Realizaremos la siguiente narración: <i>“Cuenta la historia que en un hermoso lugar con casas bonitas rodeado de naturaleza y aire especial, despertaron unos niños y niñas sin saber dónde se encontraban y por qué llegaron allí. Vamos a contar en este recorrido historias y aprenderemos de ellas, viajaremos por la memoria de cada uno de nosotros y nuestras familias. Buscaremos el tesoro que guardan nuestras memorias”</i> ⁵ .
Segundo Momento <i>Calentamiento (20 minutos)</i>	En hojas blancas y con un copito sumergido en zumo de limón, los niños escribirán una cualidad que los identifica acompañados de sus nombres. Luego la hoja se pasará sobre una vela y descubrirán entre compañeros sus habilidades y cualidades, hablaremos un poco de ellas. Y escribiremos en una silueta o figura humana las palabras que denoten cualidades o habilidades.
Tercer Momento <i>Momento central (30 minutos)</i> Literatura	Cuento infantil “La niña Bonita” de Ana María Machado. A través de la literatura infantil conoceremos la historia de un conejo blanco que quería ser tan bonito como la niña bonita, una pequeña niña negra. El conejo hace lo posible para descubrir el secreto que guarda la niña bonita. Realizaremos una lectura en grupo conservando el círculo de la palabra.
Cuarto Momento <i>Preguntas Orientadoras</i>	Imaginaremos que los padres, madres, abuelos o tíos representan al señor conejo blanco y guardan el secreto acerca de qué hace tan especiales y bonitos a los niños y niñas. Los niños por su parte, imaginarán cuál es su secreto para ser tan especiales, escribirán o dibujarán a partir de la pregunta ¿qué es

⁵ Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), El tesoro escondido... una travesía por la memoria. Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes. Bogotá, CNMH.

<i>sobre identidad (30 minutos)</i>	aquello que los hace tan especiales y diferentes de los demás? emplearemos octavos de cartulina negra con tizas de colores para compartir las ideas.
Quinto Momento <i>Reflexiones, compromisos y despedida. (20 minutos).</i>	Realizaremos un diálogo de saberes para compartir los secretos que guardan los padres y que permiten reconocernos como seres diversos y especiales. Despediremos el encuentro y recordaremos el compromiso para el siguiente: Para el próximo encuentro los niños traerán un objeto (planta, muñeco, juguete, fotografía) que tengan y guarden con mucho cariño. Y en una ficha de cartulina escribirán una historia sobre ese objeto, su importancia y significado.

4.5.2 SEGUNDO ENCUENTRO

VIAJEROS Y VIAJERAS POR LA MEMORIA-UN LUGAR CERCANO	
Objetivo	Conocer los principales referentes sociales “comunidades de vida o “comunidades virtuales ⁶ ” con las que el niño se identifica.
Participantes	Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey
Primer momento <i>Entremos al juego- (10 minutos)</i>	Con música de fondo los niños entrarán al salón y se sentarán en círculo. Se dará la Bienvenida y recordaremos las actividades y reflexiones que realizamos en el encuentro anterior preguntando ¿Qué es lo que más recuerdan del último encuentro? ¿De qué hablamos ese día? ¿Qué aprendimos?
Segundo Momento <i>Calentamiento (20 minutos)</i>	Formando un círculo los niños tomarán un pitillo en su boca con la que sostendrán una hoja delgada y la pasarán sin que caiga al suelo. Cada niño la pasará a su compañero del lado izquierdo. Posteriormente sacaremos la credencial “Viajeros y Viajeras por la memoria” para dar inicio al tercer momento.
Tercer Momento	Los viajeros por la memoria sacarán sus objetos más preciados y las tarjetas en las que se guardan las historias, la cuales serán depositadas en un baúl. Se compartirá a través de la narración, las historias que hay detrás de cada objeto; se invita a los niños para que nos

⁶ Las comunidades de vida referencia a la afiliación a grupos sociales más cercanos que brindan seguridad y protección al sujeto; por el contrario, en las comunidades virtuales el sujeto tiende a sentirse libre pero no protegido. (Bauman, 2005).

<p>Momento central <i>(40 minutos)</i></p>	<p>acompañen y nos cuenten por qué son tan importantes esos objetos y que recuerdos les traen o que vínculos afectivos guardan. Posteriormente recordaremos el Cuento infantil “La niña Bonita” de Ana María Machado. Así como el conejo blanco quería ser como la niña negra, le preguntaremos al niño (a) si quiere ser cómo alguien, o a qué persona admira y por qué.</p> <p>Hablaremos de las conexiones con nuestras familias y con masa los niños moldearán a las personas que guían sus pasos, aquellas más importantes de su escenario más cercano que es el familiar, pueden elegir uno o varios integrantes.</p>
<p>Cuarto Momento</p> <p><i>Preguntas Orientadoras sobre la historia individual</i> <i>(20 minutos)</i></p>	<p>En el círculo de la palabra preguntaremos cómo se han sentido los niños al realizar este ejercicio, ahondaremos sobre: ¿quién representa la figura moldeada? ¿Por qué es importante esa persona para mí? ¿Qué me ha enseñado? ¿Cuál es un recuerdo especial que tengo de haber compartido con esa persona?</p>
<p>Quinto Momento</p> <p><i>Reflexiones, compromisos y despedida.</i> <i>(20 minutos)</i></p>	<p>Realizaremos una reflexión final reconociendo que hay diversidad de familias, y que cada una representa una guía para los niños y niñas. Para el próximo encuentro los niños traerán una foto de la o las personas que guían su camino, como padres, abuelos, tíos, cuando eran niños. Se les pedirá a los adultos que nos cuenten la historia de cómo era su niñez, cómo era su casa y con qué personas convivían. Los niños traerán un dibujo de la historia.</p>

4.5.3 TERCER ENCUENTRO

VIAJEROS POR LA MEMORIA-UN LUGAR LEJANO	
<p>Objetivo</p>	<p>Conocer los saberes del tiempo pasado que son traídos al presente a través de los relatos familiares.</p>
<p>Participantes</p>	<p>Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey</p>
<p>Primer momento</p> <p><i>Entremos al juego-</i></p>	<p>Se dará la Bienvenida al grupo y recordaremos las actividades y reflexiones que realizamos en el encuentro anterior preguntando ¿Qué es lo que más recuerdan del último encuentro? ¿De qué hablamos ese día? ¿Qué aprendimos? ¿Teníamos algún compromiso? Posteriormente en un baúl los niños depositarán los dibujos que han</p>

<p><i>(10 minutos)</i></p>	<p>elaborado acerca las historias de las personas que orientan su camino. Compartiremos algunas de estas historias de la niñez a través de la narración. Preguntaremos ¿qué te pareció la historia de tus padres? ¿Qué te llamo la atención? estaremos atentos a las emociones que despiertan estas historias en los niños y niñas.</p>
<p>Segundo Momento <i>Calentamiento</i> <i>(20 minutos)</i></p>	<p>Vamos a evocar nuestra casa, cerramos los ojos (si es posible vendar los ojos) y con música de fondo recordaremos como es un día en casa. ¿Cómo es nuestra habitación, con quiénes vivimos? ¿Cuáles son los espacios que frecuentamos?</p>
<p>Tercer Momento <i>Momento central</i> <i>(40 minutos)</i></p>	<p>En pos It los niños dibujarán y escribirán una parte de su casa siguiendo las diferentes convenciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verde: lugares y objetos que más visitan y valoran. - Curuba: los lugares que menos les gustan (o no le gustan). - Naranja: Lugares que menos visitan. - Fucsia: Lugares en los que permanecen más tiempo.
<p>Cuarto Momento <i>Preguntas Orientadoras sobre Territorio</i> <i>(20 minutos)</i></p>	<p>Previamente se ha dibujado sobre papel craf una casa que representará el hogar de cada uno, los niños y niñas pegarán en los lugares su pos It y nos compartirán alguna historia que guarden los espacios de su casa, un recuerdo valioso o que represente algo significativo. O las razones o motivos de haber escogido determinado lugar y ubicarlo como valioso, visitado, o no tan importante.</p>
<p>Quinto Momento <i>Reflexiones, compromisos y despedida.</i> <i>(20 minutos)</i></p>	<p>Daremos cierre al encuentro, recordando que como viajeros y viajeras por la memoria es muy importante retornar al pasado y al presente, y podemos conocer muchas historias asombrosas del pasado si preguntamos a los adultos que nos rodea. Como compromiso los niños les pedirán a sus padres que les cuenten una historia sobre la llegada a la localidad (si provienen de otros territorios) o la historia que conocen desde que Vivian en ella. ¿Cómo los acogieron cuando llegaron a la localidad? Nos despediremos de manera cálida y afectiva.</p>

4.5.4 CUARTO ENCUENTRO

VIAJEROS POR LA MEMORIA- MI TERRITORIO	
Objetivo	<p>Identificar algunas de las vivencias cotidianas de los niños cercanas a su territorio.</p> <p>Comprender cómo el territorio posibilita la construcción de memoria colectiva.</p>
Participantes	Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey
Primer momento <i>Entremos al juego- (10 minutos)</i>	<p>Con música de fondo los niños entrarán al salón y se sentarán en círculo. Se dará la Bienvenida y recordaremos las actividades y reflexiones que realizamos en el encuentro anterior preguntando ¿Qué es lo que más recuerdan del último encuentro? ¿De qué hablamos ese día? ¿Qué aprendimos?</p> <p>Hablaremos sobre el compromiso, recogeremos las historias que tienen los niños para contarnos acerca de la llegada de sus padres, madres, abuelos o tíos a la localidad Ciudad Bolívar. Nos detendremos en los lugares de procedencia o los territorios de origen. En un mapa de Colombia se colocarán los recorridos que hicieron las familias para llegar a la localidad Ciudad Bolívar. Se preguntará acerca de las cosas, personas, paisajes y experiencias que encontraron al llegar.</p>
Segundo Momento <i>Calentamiento (20 minutos)</i>	<p>Descubramos a oscuras: Los niños realizarán el recorrido por el espacio destinado con los ojos vendados apoyados en un paisaje sonoro; se ambientará el espacio con diversos aromas como canela, cítricos, eucalipto. Recordaremos los recorridos que hacemos al salir de casa, los lugares que frecuentamos, las personas que nos encontramos en el camino, la llegada al colegio, el regreso a nuestra casa. Otros espacios que conocemos y nos gusta visitar, cuáles nos da miedo. Posteriormente se realizarán preguntas acerca de ¿cómo se sintieron en el camino? ¿Qué recorridos hacen habitualmente? ¿Cómo es el recorrido que realizan de su casa al colegio? ¿Quiénes les enseñan los recorridos que hacen? ¿Junto a quienes transitan en estos recorridos?</p> <p>Reflexionaremos: “<i>el cuerpo es memoria y los sentidos en este ejercicio contribuyeron o activaron ciertos recuerdos y emociones asociadas con olores, sensaciones y sonidos</i>”.</p>
Tercer Momento <i>Momento central</i>	<p>Posteriormente con retazos de tela los niños elaborarán su casa, y la pegaremos en un gran retazo, donde colocaremos todas nuestras casas, ubicaremos con hojas de eucalipto los recorridos que tenemos para llegar al punto que nos reúne a todos, el colegio. ¿Hay diferencias en las casas en las que vivían nuestros padres y abuelos? ¿Hay</p>

<i>(40 minutos)</i>	diferencias en los territorios que ellos Vivian y en los de hoy? ¿Cuáles son los territorios por los que hemos transitado? Estos territorios nos permiten hablar de nuestras experiencias y nuestra vivencia social, es muy importante por lo tanto reconocer el significado de los lugares en nuestras vidas.
Cuarto Momento <i>Preguntas Orientadoras sobre Territorio (20 minutos)</i>	Mapeemos nuestro entorno Los niños ubicarán sus casas y trazarán el recorrido y la distancia en relación con un punto central (colegio, parque). Indagaremos por los lugares más representativos de los niños fuera de su casa y las historias que guardan esos caminos. Tendremos presentes las siguientes preguntas: ¿Cómo eran esos recorridos que realizaban nuestros padres cuando niños? ¿Cómo son los recorridos de los niños ahora? ¿Cómo era el territorio donde vivían y cómo es el actual? ¿Cómo perciben los niños los lugares de su barrio? ¿Se identifican con algún territorio de ellos en particular porque guardan historias?
Quinto Momento <i>Reflexiones, compromisos y despedida. (20 minutos)</i>	Si es posible visitaremos la casa de uno de los niños, para hacer con él algunos de sus recorridos. Dialogáremos con los niños sobre las anécdotas, vivencias e historias que traigan a la mente estos lugares y recorridos. Nos despedimos de manera cálida y afectiva. y recordaremos el compromiso para el siguiente encuentro: Pídeles a tus padres, abuelos o las personas que guían tu camino que recuerden y te cuenten una anécdota del pasado. Pueden ser un suceso familiar que no quiere que repitan sus hijos o nietos, una costumbre, juego o tradición que preserven en la familia y los una, un suceso familiar que les gustaría que sus hijos o nietos conservaran.

4.5.5 QUINTO ENCUENTRO

VIAJEROS POR LA MEMORIA- RECORDEMOS EL PASADO	
Objetivo	Conocer a través de los saberes intergeneracionales los acontecimientos que permanecen en la memoria colectiva.
Participantes	Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey
Primer momento <i>Entremos al juego- (10 minutos)</i>	Daremos la Bienvenida a los niños y recordáremos lo realizado en el último encuentro. ¿Qué es lo que más recuerdan del último encuentro? ¿De qué hablamos ese día? ¿Qué aprendimos?

<p>Segundo Momento</p> <p><i>Calentamiento (20 minutos)</i></p>	<p>A qué jugábamos: En un espacio abierto retomaremos uno de los juegos tradicionales propuestos por los adultos. Nos detendremos en el viaje en el pasado, y reconoceremos todos los aprendizajes tan valiosos que se pueden transmitir entre las antiguas y nuevas generaciones. Recogeremos las percepciones de los niños sobre estos juegos.</p> <p>Se reflexionará acerca de que todas las personas tienen la posibilidad de ir al pasado y recuperar recuerdos para compartir a otros en el presente. Recordaremos la importancia de la memoria, del traer al presente los recuerdos que hablan de quiénes son las personas, de cómo resultan importantes para explicar quiénes somos.</p>
<p>Tercer Momento</p> <p><i>Momento central (40 minutos)</i></p>	<p>Mural de la memoria</p> <p>Se compartirán las anécdotas que los padres, o abuelos han compartido con sus hijos y nietos.</p> <p>Una vez leídas las fichas de la memoria las ubicaremos en un mural, donde habrán diferentes categorías (miedo, felicidad, dolor, lo inolvidable, sueños, juegos de infancia, tradiciones).</p> <p>Una vez construido el mural, indagaremos en torno a ¿Es fácil o difícil recordar el pasado? ¿Quiénes nos hablan más del pasado? ¿Qué es el olvido? ¿Es importante olvidar algunos momentos del pasado? ¿Para qué nos sirve recordar? ¿Cuáles de esas historias no les gustaría que se repitieran? ¿Cuáles sí? ¿Cómo podemos ayudar para que algunas de esas historias no se repitan? ¿Cómo podemos ayudar a que algunas de las historias se conserven y repitan?</p>
<p>Cuarto Momento</p> <p><i>Preguntas Orientadoras sobre Memoria (30 minutos)</i></p>	<p>A continuación, cada uno recibirá una semilla como símbolo de lo valioso que resulta cultivar los recuerdos. La sembraremos en una maceta que será decorada por los niños y niñas, y la cubriremos con tierra. La memoria debe conservarse, pues allí todo está guardado, para que surjan de allí nuevos aprendizajes.</p>
<p>Quinto Momento</p> <p><i>Reflexiones, compromisos y despedida. (20 minutos)</i></p>	<p>Cerraremos el encuentro agradeciendo la colaboración de los participantes. Haremos un círculo alrededor de una vela, pidiendo por nuestro bienestar y el de nuestros seres cercanos. Como compromiso los niños leerán en sus casas y con la maestra el cuento “<i>Un largo Camino</i>” de Beatriz Eugenia Vallejo.</p> <p>Escribirán en fichas una carta a los personajes “Guillermo y Ana”.</p>

4.5.6 SEXTO ENCUENTRO

VIAJEROS POR LA MEMORIA- UN LARGO CAMINO	
Objetivo	Reconocer que el desplazamiento o los cambios de territorio se convierten en un aprendizaje para nuestras vidas.
Participantes	Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey
Primer momento <i>Entremos al juego- (15 minutos)</i>	Se dará la Bienvenida al grupo, formaremos en círculo y recordaremos las actividades y reflexiones que realizamos en el encuentro anterior preguntando ¿Qué es lo que más recuerdan del último encuentro? ¿De qué hablamos ese día? ¿Qué aprendimos? Nos sentamos en círculo, ambientado con velas y con aromas para poder compartir la palabra recordamos los compromisos que tuvimos en el último encuentro.
Segundo Momento <i>Calentamiento (20 minutos)</i>	<i>Retomar Preámbulo sugerido en: “1.1. Preámbulo. Me dispongo para mi cuidado y para el del grupo (primer encuentro. 1.1.1. Me conecto con mi respiración y construyo compañía y apoyo con los demás)”⁷.</i>
<i>Entremos al juego- (15 minutos)</i>	Compartiremos las cartas que los niños y niñas les han escrito a “Guillermo y Ana. Preguntaremos si los niños les contaron esta historia a sus padres, madres o abuelos. Se leerán algunas cartas y se colgarán en un tendedero que tendremos en medio del salón, y los sujetaremos con un gancho “para que el viento no se las lleve”.
Tercer Momento <i>Momento central (40 minutos)</i>	Haciendo uso de carteleras que caractericen los territorios donde vivían Guillermo y Ana, recordaremos y reflexionaremos sobre el cuento <i>un largo Camino</i> , de Beatriz Eugenia Vallejo; donde se narra la historia de Guillermo, un pingüino que vive en el sur del planeta, que fue alejado de su pueblo y tuvo que buscar con su familia otro lugar para vivir. Al igual que Guillermo, Ana, una osa, llega a un lugar nuevo para su vida, pero en compañía de Guillermo logran recorrer este largo camino. A partir de la literatura infantil realizaremos una comparación con la historia de algunos de las familias de los niños, que tuvieron que desplazarse de otros territorios hasta llegar a la localidad Ciudad Bolívar. Teniendo que afrontar muchos cambios para dar continuidad

⁷ Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino, Bogotá, CNMH.

	a su vida. Guiaremos el diálogo a partir de las preguntas sugeridas en: <i>“propuesta de actividades para después de la lectura del cuento. 3.1. Caminos para la acogida (cuarto encuentro)”</i> ⁸
Cuarto Momento <i>Preguntas Orientadoras sobre Futuro (20 minutos)</i>	Como cierre leeremos las cartas que hacen Guillermo y Ana para los niños que les escriben. Realizando la reflexión propuesta en: <i>“propuesta de actividades para después de la lectura del cuento. 3.2 cartas a los personajes del cuento”</i> .(Quinto encuentro).
Quinto Momento <i>Reflexiones, compromisos y despedida. (20 minutos)</i>	Cerraremos el encuentro recordando que al igual que Guillermo y Ana siempre estaremos acompañados, y que pensar en el futuro es tan importante como recordar el pasado. Como compromiso los niños escribirán junto con sus familias los sueños que los niños tienen para su familia, localidad y país.

4.5.7 SÉPTIMO ENCUENTRO

VIAJEROS POR LA MEMORIA- GUARDIANES DE LA MEMORIA	
Objetivo	Visibilizar a los niños como guardianes de la memoria, reconociéndolos como seres creadores y soñadores, capaces de transformar el presente y futuro sus entornos familiares, escolares y comunitarios.
Participantes	Grupo Focal- IED Colegio Fanny Mikey
Primer momento <i>Entremos al juego- (10 minutos)</i>	Se dará la Bienvenida al grupo, formaremos en círculo y recordaremos las actividades y reflexiones que realizamos en el encuentro anterior preguntando ¿Qué es lo que más recuerdan del último encuentro? ¿De qué hablamos ese día? ¿Qué aprendimos? Nos sentamos en círculo, ambientado con velas y con aromas para poder compartir la palabra recordamos los compromisos que tuvimos en el último encuentro. Posteriormente realizaremos una galería fotográfica en la que recordaremos cada uno de los encuentros y los descubrimientos que logramos en grupo. Cada niño le contará a su abuelo, padre o madre los aspectos que más les hayan gustado de los encuentros.

⁸ Óp. cit.

<p>Segundo Momento</p> <p><i>Calentamiento</i> (20 minutos)</p>	<p>Después, con la ayuda de las fichas en forma de frutas, compartiremos los sueños que tienen los niños y sus familias sobre su familia, localidad y sobre su país. Los sueños se colgarán en un árbol, en cada uno de los frutos. Los niños en compañía de su familiar lo colocarán en el árbol. Se leerán algunos de los sueños.</p>
<p>Tercer Momento</p> <p><i>Momento central</i> (40 minutos)</p>	<p>Cada una de las familias recibirá una bomba y dentro de ellas encontrará una frase completa que condensa los aprendizajes de los encuentros. Tendremos 15 frases, las cuales serán colocadas en una cartulina de colores muy grande en el tablero que llevará como título “guardianes de la memoria”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Los niños y niñas queremos contar nuestras ... historias y recuerdos</i> - <i>Los niños y niñas podemos... contar lo que hemos vivido</i> - <i>Nos gusta respetar y aprender de nuestras... diferencias</i> - <i>Los niños y niñas soñamos con... un país donde nos respetemos</i> - <i>Nosotros somos... guardianes de las memorias</i> - <i>Hay historias y experiencias que... nos gustaría compartir</i> - <i>A los niños y niñas nos gusta... jugar, crear, soñar</i> - <i>Podemos vivir mejor sí... aprendemos de nuestras historias</i> - <i>Los niños y niñas nos gusta aprender... de las historias de nuestro territorio y nuestra familia.</i> - <i>Los niños y niñas queremos... descubrir y aprender nuevas cosas</i> - <i>Es importante que todos... nos escuchemos y dialoguemos</i> - <i>Nos gusta que las personas que nos rodean... nos escuchen y nos valoren</i> - <i>Nuestro país necesita aprender... de nosotros</i> - <i>Los niños y niñas somos... importantes para nuestra familia y comunidad</i> - <i>Los niños y niñas nos gusta compartir... nuestras ideas y emociones.</i>
<p>Cuarto Momento</p> <p><i>Preguntas Orientadoras sobre la infancia</i> (20 minutos)</p>	<p>Reflexionaremos alrededor de algunas de las frases plasmadas en el cartel. Posteriormente preguntaremos ¿los niños tienen historias que contar? ¿Los adultos escuchan a los niños? ¿Entre niños escuchamos nuestras historias? ¿Cuál es la persona que más te escucha? ¿Por qué crees que algunos adultos no escuchan a los niños? ¿Por qué crees que es importante escuchar a los niños? ¿Los niños pueden aportar a su localidad? ¿En qué pueden aportar? ¿Los niños pueden aportar a la construcción de un país mejor? ¿De qué manera? ¿Quieres contar una historia en este momento?</p>

<p style="text-align: center;">Quinto Momento</p> <p style="text-align: center;"><i>Reflexiones, compromisos y despedida. (20 minutos)</i></p>	<p>Al finalizar este último encuentro, compartiremos algunos de los alimentos tradicionales que recuerdan nuestros lugares de origen. Posteriormente a través de un diploma se hará un reconocimiento a los guardianes de la memoria, dejando como compromiso preservar el pasado para conocerlo y aprender de éste. También quedará como compromiso siempre contar historias, y pedir a los adultos que nos las cuenten. Nos sentaremos en círculo, alrededor de una vela y agradecemos por haber compartido estos espacios.</p>
---	---

4.6 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

El grupo focal participe en la investigación está conformado por niños y niñas entre los 8 y 9 años que habitan actualmente en la localidad 19 de la Ciudad de Bogotá, en barrios como Alpes, Nutibara, Villas del Diamante, Vista Hermosa, Esmeralda Sur, Nueva Colombia, Villa Gloria, Bella Flor, Brisas del Volador y Paraíso; también en Quiba, zona rural de Ciudad Bolívar. Las familias se asentaron en estos sectores principalmente por razones económicas encontrando arriendos más accesibles, e incluso, la mayoría de familias cuentan con casa propia o un lote en construcción debido a que los terrenos eran más económicos hace algunos años, o las familias encontraban terrenos en invasión que con el transcurrir de los años se fue legalizando.

Se podría afirmar que los abuelos y padres de los niños son aquellos que provienen de otros territorios del país, es decir que los niños en su mayoría, han vivido siempre en la localidad. En este orden de ideas, los grupos familiares manifiestan que provienen de otros territorios nacionales, principalmente rurales como Boyacá, Arauca, Manizales, Cundinamarca, Tolima, Pereira o de otras localidades principalmente como San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe, llegando a la localidad hace menos de 30 años. Es preciso resaltar que algunas de las familias provienen de territorios de conflicto armado, de manera que su desplazamiento fue involuntario. También se presentan familias provenientes del territorio venezolano.

Al llegar a la localidad las familias encontraron en esta parte alta de la montaña menos casas construidas, menor comercio, mayor seguridad, poco acceso a los servicios de, agua, alcantarillado y electricidad, poco acceso a zonas verdes, parques y escenarios culturales como bibliotecas. No obstante, la percepción de las familias acerca de la localidad en la que viven es favorable, en la medida en que sus ingresos económicos pueden ser distribuidos para todas las necesidades y gastos, y no solo para el arriendo.

Los niños y niñas que participan en esta propuesta viven en la localidad Ciudad Bolívar, y toman como excusa la escuela para poder agruparse, reunirse, compartir y ante todo jugar. Asisten al grado segundo en la jornada mañana y han aceptado el reto de hacer memoria al lado de sus familias. A continuación los participantes se presentan reconociendo algunas de sus cualidades:

1. **B:** *“Hola mi nombre es Brandon y soy muy inteligente”*. (8 años). Brandon vive con su mamá, padrastro y hermanitos su familia proviene de Cundinamarca.
2. **CE:** *“Hola, mi nombre es César Esteban y mi habilidad es ser bueno en matemáticas”* (8 años). César vive con su mamá, papá y hermanos mayores, vienen de Cundinamarca.
3. **K:** *“Hola, me llamo Karoll Sofía Peña Castaño y yo soy buena para estudiar, soy amorosa y astuta”*. (8 años). Karoll vive con su papá y mamá y hermanos. Su familia proviene de Manizales.
4. **JH:** *“Mi nombre es Jhaden Yulieth y soy inteligente”* (9 años). Jaden vive con su abuelita en Nutibara. Su mamá vive en Soacha y por razones de estudio se encuentran separadas. Jaden nació en Pereira.
5. **SS:** *“Mi nombre es Sara Sofía Sierra y soy amable”* (8 años). Sara Sofía vive con su mamá, papá, hermana, tía y abuelo. Su familia proviene de Boyacá.
6. **O:** *“Mi nombre es Oscar y mi habilidad es ser amable”* (9 años). Oscar vive con su mamá, hermanitos y abuela. Su familia ha vivido en Bogotá, Vivian en la localidad San Cristóbal.
7. **N:** *“Mi nombre es Nicol y mi habilidad es dibujar”* (8 años). Nicol vive con su mamá, papá y hermanos. la familia ha vivido en Bogotá, y llegaron de Boyacá.
8. **C:** *“Me llamo Carol y mi habilidad es leer”* (8 años). Carol vive con su papá y mamá. La familia de Carol proviene de Cundinamarca.
9. **E:** *“Me llamo Eileen y mi habilidad es ayudar”* (8 años). Eileen vive con su mamá y papá, al salir del colegio asiste a una fundación donde la cuidan y ayudan con sus tareas. Su familia es de Boyacá.
10. **D:** *“Mi nombre es Luisa Dayana y a mí me gusta ayudar a las personas”* (8 años). Luisa vive con su mamá, tías y primos.
11. **J:** *“Mi nombre es Jimena Quintero y mi habilidad es ser inteligente”* (8 años). Jimena vive con su abuelita y tíos, antes vivía en Arauca con su mamá.
12. **S:** *“Soy Santiago y mi habilidad es ser bueno en la matemática”* (8 años). Santiago es hijo único, vive con su mamá y papá. La familia de Santiago proviene del Tolima.

13. **M:** *“Mi nombre es Matías y sé dibujar”* (8 años). Matías vive con su mamá, papá y hermanos. Han vivido en Bogotá.
14. **SH:** *“Hola, me llamo Sharon y sé dibujar”* (8 años). Sharon es familiar de Jimena, vive con su mamá y hermanos. Han vivido en Bogotá.
15. **Á:** *“Mi nombre es Ángel, tengo 8 años, soy bueno para estudiar, me gusta el fútbol”* (8 años). Ángel viene de Venezuela con su mamá, hermanos y padre. Llegó a Bogotá a mediados de Febrero del año 2018.

Aun cuando todos los niños y niñas pudieron viajar al pasado y reconstruir las memorias personales y colectivas gracias a los saberes intergeneracionales, se presentan a continuación los familiares de los niños y las niñas que en el último encuentro estuvieron presentes y aportaron en la investigación a través de sus relatos orales.

1. **L:** Leidy Báez, mamá de Sara Sofía, proveniente de Boyacá.
2. **CS:** Carol. Hermana de Sara Sofía.
3. **MA:** Martha, abuela de Nicol, nació en Bogotá y su familia viene de Boyacá.
4. **EV:** Evelyn Cervantes, mamá de Ángel, provenientes de Venezuela.
5. **JC:** Janeth Chaves, tía de Carol Ortiz, viene de Cundinamarca.
6. **SO:** Sofía, cuidadora de Eileen.
7. **MK:** mamá de Karoll Peña, viene de Manizales.
8. **DA:** Daniela, perteneciente al equipo de pedagogía del Centro Nacional de Memoria Histórica, quien nos acompañó en uno de los encuentros.
9. **I:** Irma, investigadora.

CAPÍTULO V. SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

A través de los encuentros de la ruta “viajeros y viajeras por la memoria” los niños y las niñas a través de sus relatos orales y algunas producciones escritas develan las principales categorías de análisis planteadas en esta propuesta de investigación, y otras que emergen en relación al proceso metodológico las cuales permiten reconocer cómo la infancia configura su identidad a partir de las memorias personales y colectivas. Se presentan a continuación los relatos orales de los niños y niñas y de algunos de los familiares que participaron en los diferentes encuentros de acuerdo a las categorías de: identidad, memorias personales, memorias colectivas, territorio, y el lugar de la oralidad en los saberes intergeneracionales (entre otras).

5.1 INICIEMOS EL RECORRIDO

En el Primer Encuentro (PE) “iniciemos el recorrido” conformamos el grupo focal de *Viajeros y Viajeras por la memoria*; los niños obtuvieron una pequeña credencial alusiva al nombre del grupo. Durante este taller los niños emplearon la oralidad y la escritura para nombrar sus cualidades y habilidades. Posteriormente realizamos la lectura del cuento “la niña bonita” de la autora Ana María Machado, para conocer acerca de los referentes identitarios de los niños, en este caso llamados “las personas que guían nuestros pasos”. Así, nuevamente nos preguntamos por nuestras cualidades “buscando aquello que nos hace especiales a partir del Otro” para así escribirlas de diversas maneras (tiza, zumo de limón) y compartirlas. Se presentan a continuación los relatos seleccionados y obtenidos en las Intervenciones (I) de los niños y niñas en relación con la categoría de identidad:



Figura 1. Primer Encuentro “iniciemos el recorrido”

Categoría	Identidad	Objetivo:	Reconocer colectivamente las cualidades y habilidades de cada sujeto.
<p>I: “//La habilidad es algo bonito que otra persona les haya dicho que tienen, en su memoria van a buscar en qué es bueno, por qué se destaca, lo van a pensar/ ¿ya lo pensaron? listo//”. (PE, I1).</p> <p>O: “//inteligente//” (PE, I6).</p> <p>D: “//en ayudar a las personas que están enfermas//” (PE, I8).</p> <p>C: “//leer//” (PE, I10).</p> <p>K: “//Amorosa//” (PE, I13).</p> <p>S: “//yo sé montar bicicleta//” (PE, I15).</p> <p>O: “//yo tengo dos//” (PE, I18).</p> <p>SH: “//¿dibujar?//” (PE, I20).</p> <p>S: “//profe, ¿crear amigos también es una habilidad//? (PE, I24).</p> <p>S: “//¡Yo soy ese!//” (PE, I26).</p> <p>CE: “//inteligente para la matemática//” (PE, I29).</p> <p>E: “//darle la silla a los que están enfermos//” (PE, I31).</p> <p>K: “//yo profe! ¡Astuta!//” (PE, I23).</p> <p>N: “//jugar, ¡juguetona!//” (PE, I34).</p> <p>I: “//Ahora van a escribir la habilidad en esta hojita, y abajo su nombre, cogen el copito y pasan el vaso a la derecha (vaso con zumo de limón)//” (PE, I35).</p> <p>S: “//inteligente con cuál profe / Santiago es inteligente//” (PE, I48).</p> <p>K: “//puede escribir uno ¿o más?//” (PE, I65).</p> <p>J: “//Jimena inteligente//” (PE, I73).</p> <p>S: “//yo también profe, inteligente//”. (PE, I74).</p> <p>I: “//Cada uno va a recibir un marcador y van a escribir su habilidad en alguna parte de cuerpo// (PE, I100).</p> <p>O: “//dibujar//” (ubicándolo en las manos). (PE, I101).</p> <p>S: “//mi habilidad es dibujar//” (la ubica en las manos). (PE, I105).</p> <p>S: “//ser inteligente//” (PE, I106).</p> <p>E: “//Darle la Silla a los demás, ser amable//” (PE, I107).</p> <p>I: “//¿En qué lugar del cuerpo puede poner esa habilidad?//” (PE, I108).</p> <p>S: “//en el corazón//” (PE, I109).</p> <p>M: “//ayudar a mi familia//” (PE, I115).</p> <p>D: “//ayudar a las personas//” (PE, I119).</p>			

S: “//se copió//” (PE, I120).

I: “//Santiago. Cuál es la habilidad de Sara Sofía//” (PE, I121).

S: “//Ser amorosa//” (PE, I122).

I: “//¿y donde la colocaste?//” (PE, I123).

SS: “//en el brazo//” (PE, I124).

I: (...) “//solo vamos a decir el nombre y la habilidad//” (PE, I133).

CE: “//Hola me llamó César Esteban y mi habilidad es ser bueno en matemáticas//” (PE, I134).

K: “//Hola Me llamo Karol Sofía Peña castaño y yo soy buena para ser astuta//”. (PE, I135).

JA: “//Mi nombre es Jaden en Yulieth y soy y soy buena para las matemáticas//”. (PE, I136).

SS: “//Mi nombre Sara y soy amable//”. (PE, I137).

O: “//Soy Oscar en mi habilidad es ser amable//” (PE, I138).

S: “//¿y no era inteligente?//” (PE, I139).

O: “//no porque él ya la cogió//” (PE, I140).

N: “//Mi nombre es Nicol y la mía es dibujar//” (PE, I141).

C: “//mi nombre es Carol y mi habilidad es leer//” (PE, I142).

E: “//Mi nombre es Eileen y mi habilidad es ayudar//” (PE, I143).

D: “//Mi nombre es Luisa a mí me gusta ayudar a las personas//” (PE, I144).

J: “//Mi nombre es Jimena Quintero y mi habilidad es ser inteligente//” (PE, I145).

S: “//Soy Santiago y mi habilidad es ser bueno en la matemática//” (PE, I147).

I: “//Sharon, ¿cuál es tu secreto para ser tan bonita o cuál es tu secreto para ser tan especial?//” (PE, I188).

D: “//Vistarnos bonitos, Vestarnos bañarnos y vernos bonitos//” (PE, I89).

I: “//Cada uno va pensando por qué son tan especiales y tan bonitos//” (PE, I190).

O: “//Pero si nadie sabe... usted no sabe tampoco//” (PE, I199).

I: “//Cuando la conejita salía a pasear siempre había alguien que le preguntaba: “Conejita negrita cuál es su secreto para ser tan bonita” ¿y que respondía a la conejita?//” (PE, I227).

O: “//que la mamá era negrita que entonces era por eso//” (PE, I228).

I: “//Como la niña negrita no sabía por qué era tan bonita acudió a sus papás, tuvo que preguntarle a los papás//” (PE, I234).

O: “//¿entonces le vamos a preguntar a los papás?//” (PE, I235).

I: “//Van a recordar por qué son tan bonitos cada uno de ustedes, que les han dicho sus papás. (PE, I236).

O: entonces hoy les preguntamos a los papás y mañana le decimos//” (PE, I237).

I: “//van a recordar ¿por qué creen que sus papás los quieren?//” (PE, I238).

S: “//porque somos hermosos//” (PE, I239).

D: “//profe, Oscar lo va a pensar//” (PE, I240).

SS: “//porque ellos son nuestro hogar//” (PE, I241).

D: “//nuestros papás nos dicen que nosotros somos cariñosos//” (PE, I242).
 I: (...) “//¿qué es aquello que los hace tan especiales o diferentes de los demás?//” (PE, I277).
 O: “//a mí me hace especial el amor de mi mamá//” (PE, I279).
 K: “//Porque yo soy amorosa y...//” (PE, I280).
 SS: “//Porque mi familia es especial y me enseña a ser especial//” (PE, I282).
 S: “//Yo soy especial porque mi papá y mi mamá me quieren mucho//” (PE, I284).
 J: “//porque mi tía me... porque mi tía me quiere y yo soy... //” (PE, I285).
 CE: “//yo soy especial porque mi mamá me quiere. Mi hermano mi papá y mi hermana//” (PE, I286).
 M: “//A mí, mi papá me hace especial //” (PE, I287).
 C: “//Yo soy especial porque tengo hermana, y mamá y papá y hermana y me quieren, y.... y porque mis hermanos, ahhh no, y porque mi mamá me quiere mucho//”. (PE, I288).
 N: “//porque soy muy inteligente y muy juiciosa y mi mamá dice que soy muy amorosa//” (PE, I290).
 E: “//A mí me hace especial mi mamá//” (PE, I291).
 JH: “//mi abuela me ama porque soy juiciosa//” (PE, I292).
 S: “//yo soy especial por mi mamá, mis papás y hermanos//” (PE, I293).
 D: “//yo soy espe <pausa>espe <pausa> especial porque ellos y también yo amo a mi familia. (PE, I294).

Tabla 1. Relatos Primer Encuentro

5.2 UN LUGAR CERCANO

En el desarrollo del Segundo Encuentro (SE) los niños y niñas trajeron objetos transicionales que resultan ser significativos en sus vidas, pues guardan una historia y vínculo afectivo con alguna persona. Hay quiénes trajeron juguetes y/o prendas que guardan desde bebés, y quieren conservar. Alrededor de estos “dispositivos de memoria” se activaron relatos que dan cuenta de las tradiciones e historias ligadas a familiares que ya no existen pero que “viven” a través de algunos objetos.

Recordamos el cuento “la niña bonita” y preguntamos acerca de las personas que guían nuestros pasos, y aquellos que participan en la configuración de su identidad (referentes identitarios), es decir, las personas más cercanas, con quiénes los niños y niñas se sienten protegidos. Los niños moldearon estas figuras de apego, principalmente familiares, padres, madres, abuelos, tías y tíos, permitiendo vislumbrar la presencia del otro a través de las memorias personales.



Figura 2. Segundo Encuentro “Un Lugar Cercano”

Categoría	Referentes Identitarios	Objetivo:	Conocer los principales referentes sociales “comunidades de vida o comunidades virtuales” con las que el niño se identifica.
<p>I: “//teníamos un compromiso de preguntarle al papá y a la mamá qué los hacía tan especiales//” (SE, I10).</p> <p>S: “//que nos hacían especiales, que nos querían mucho porque somos los hijos//” (SE, I13).</p> <p>SS: “//porque Dios me creó así//” (SE, I15).</p> <p>O: “//Porque mi mamá no sabía que estaba embarazada de mí//” (SE, I17).</p> <p>D: “//Porque mi mamá me dijo que era la más pequeña//” (SE, I21).</p> <p>S: “//me dijeron de que porque había nacido... //” (SE, I23).</p> <p>C: “//porque mi mamá me quería tener//” (SE, I25).</p> <p>I: “//Y si no es para los papás para que otra persona son especiales ¿qué otra persona?//” (SE, I29).</p> <p>O: “//para mi tía//” (SE, I29).</p> <p>J: “//Jimena: Para mi tía//” (SE, I33).</p> <p>JH: Para mi abuela (SE, I31).</p> <p>M: para mi papá (SE, I35).</p> <p>S: “//Para mis abuelitos//” (SE, I37).</p> <p>C: “//Pa´mi tío//” (SE, I41).</p> <p>B: “//para mi aguelita//” (SE, I43).</p> <p>O: “//para mi tía y mi mamá//” (SE, I45).</p> <p>K: “// para mi mamá y mi papá//” (SE, I47).</p> <p>S: “//yo no alcancé a conocer a mi abuelita//” (SE, I50).</p> <p>I: “//vamos a tratar de poner en una figurita a la persona que tuvimos en la mente, la persona como la que queremos ser, o la que tenemos cerca, la persona que guía nuestros pasos//”. (SE, I54).</p> <p>S: “//¿pueden ser dos?//” (SE, I55).</p> <p>I: “//Quién quiere compartírnos, dejarnos ver su regalo y contarnos una historia de por qué es tan especial ese objeto//” (SE, I72).</p> <p>D: “//Mi tía me la dio cuando yo era chiquita, pero yo duermo con ella y la sigo peinando y la sigo cuidando//” (SE, I80).</p> <p>D: “//Mi tía se llama Rocío pero ella vive en suba porque ella vivía antes en nuestra casa pero como yo tengo una prima y el papá está viviendo en suba Entonces ella se fue para allá//” (SE, I82).</p> <p>J: “//Es este, es especial para mí porque me lo regaló mi tío//” (SE, I95).</p> <p>I: “//¿y por qué aprecias a tu tío//” (SE, I101).</p> <p>J: “//Porque él me da muchos consejos//” (SE, I102).</p> <p>SS: “//Yo traje un gorrito ese me lo dio... mi papi lo compró se lo dio primero a mi hermana porque ella primero nació, ella ya está en sexto y ella me lo regaló a mí Cuando tenía 6 meses, y ella me dijo que tome y cada vez que yo dormía mi mami me lo ponía//” (SE,I108).</p>			

I: “//¿Y lo quieres guardar hasta que tú seas grande?//” (SE, I109).

SS: “//Sí//”. (SE, I110).

SS: “//Y esto mi mami se lo hizo para la mamá ella ehhe se lo hizo para la mamá, yo no conocí a mi abuela, y mi mamá tampoco conoció a la mamá de ella. Mi abuelita murió porque tenía cáncer. Mi Mami lo guardó porque es lo único que ella tiene//” SE, I112).

C: “//esto me lo dio mi aguela cuando cumplí ocho años//” (SE, I117).

I: “//y por qué tu abuelita es especial para ti//” (SE, I118).

C: “//Porque yo la quiero mucho y me da muchos juguetes y también me da muchos consejos//” (SE, I119).

CE: “//Esa muñeco me lo dio mi papá y mi mamá y es especial para mí porque mi papá me lo de mi mamá y lo tengo hace 5 años//” (SE, I121).

I: “//¿Por qué tu mamá y tu papá son especiales para ti?//” (SE, I122).

CE: “//¿por qué? porque ellos me quieren (...)//” (SE, I123).

I: “//¿qué haríamos sin nuestros papás?//” (SE, I124).

CE: “//No aprenderíamos//” (SE, I125).

SS: “//nos quedaríamos solos y nos tocaría cocinar y nos quemamos todo//” (SE, I126).

SH: “//mmm este me lo dio mi abuelita Eugenia mmm//” (SE, I140).

SH: “//Me lo dio en navidad y mmm porque ella me quiere mucho//” (SE, I142).

K: “//Es que yo tenía una muñeca que me la dieron cuando estaba cumpliendo años me la dio mi abuelita//” (SE, I146).

E: “//Cuando mi abuela murió un día mi abuela me lo dio entonces yo lo he guardado//” (se, I152).

E: “//Porque ella ya murió//” (se, I154).

E: “//Ella era crespita, conmigo era bien me daba regalos//” (SE, I156).

SS: “//y cuántos años tenía usted cuando se murió, ¿no sabe?//” (SE, I157).

E: “//yo tenía como dos años//” (SE, I158).

A: “//Lo tengo guardado desde hace 5 años me gusta mucho//” (SE, I163).

I: “//¿Quién te lo compró?//” (SE, I165).

A: “//mi papá//” (SE, I166).

I: “//Por ejemplo es muy valioso lo que nos pueda contar Jimena y Jhaden porque vienen de otros lugares. ¿De dónde vienes Jimena?//” (SE, I169).

J: “//de Tame//” (SE, I170).

I: “//¿Arauca?//” (SE, I171).

Jl: “//sí señora//” (SE, I172).

I: “//y cómo era allá, con quién vivías//” (SE, I173).

Jl: “//Con mi abuelita//” (SE, I174).

I: “//¿qué extrañas de allá?//” (SE, I177).

J: “//mi abuelita//” (SE, I178).

I: “//Santiago compártenos tu historia porque no trajiste la bicicleta ¿muy grande? ¿Sabes montar bicicleta sin rueditas?//” (SE, I182).
 S: “//Sí señora, me la dieron hace cinco años, a los cinco, mi papá me la compró y mi mamá//” (SE, I183).
 I: “//y qué más te recuerda esa bicicleta//” (SE, I186).
 S: “//me recuerda a mi mamá y a mi papá//” (SE, I187).
 I: “//y ¿por qué tus papás son tan tan especiales para ti? aparte de que te cuidan//” (SE, I190).
 S: “//porque ellos me quieren//” (SE, I191).
 I: “//trajiste algo para mostrarnos//” (SE, I194).
 O: “//una prenda, una chaqueta//” (SE, I195).
 I: “//¿Y quién te la dio?//” (SE, I196).
 O: “//mi tía//” (SE, I197).
 I: “//Y ¿quién es tu tía? ¿Por qué nos has hablado harto de ella? ¿Es muy especial para ti?//” (SE, I199).
 O: “//Porque me quiere mucho y me cuida y me da consejos//” (SE, I200).
 I: “//el tuyo Carol que ya acabaste, ¿a quién hiciste tú Carol? (SE, I245).
 C: “//a mi mamá//” (SE, I246).
 S: “//Copietas//” (SE, I247).
 C: “//porque me ayuda con las tareas//” (SE, I249).
 I: “//¿A quién hiciste Karol?//” (SE, I259).
 K: “//A mi mamá//” (SE, I260).
 I: “//Listo, Sara a quién hiciste//” (SE, I265).
 SS: “//a mi abuela//” (SE, I266).
 SS: “//porque yo la quería conocer//” (SE, I268).
 I: “//a quién hiciste Jaden//” (SE, I272).
 J: “//a mi mamá//” (SE, I273).

Tabla 2. Relatos Segundo Encuentro

5.3 UN LUGAR LEJANO

En el Tercer Encuentro (TE) los niños y niñas a través de la oralidad se acercaron al pasado de sus familiares para conocer algunas las historias que los padres, madres o abuelos les compartieron. De esta manera, se revivieron diversas historias, recuerdos, añoranzas hacia el pasado; los relatos orales posibilitan un tránsito hacia el pasado para luego reconocer algunas memorias que el grupo tienen en común como los lugares de donde provienen los abuelos y padres. A partir de este momento, pudimos realizar una reflexión sobre la importancia de habitar el presente y aprender de los aprendizajes que las historias del pasado nos han dejado y se siguen conservando en los escenarios sociales como la familia.

A continuación se presentan los lugares que resultan más acogedores para los niños y niñas y donde se posibilita la oralidad y la narración de historias en el escenario familiar, el cual resulta fundamental para los procesos de memorias personales y colectivas. También algunos de esos lugares se asocian con zonas verdes, que posibilitan el contacto con elementos de la naturaleza, los cuales carece la localidad e incluso el colegio, debido a los diseños arquitectónicos hostiles y rígidos para el desarrollo de cualquier ser humano.



Figura 3. Tercer Encuentro “Un lugar lejano”

Categoría	Memorias colectivas Marcos de Referencia Oralidad	Objetivo:	Conocer los saberes del tiempo pasado que son traídos al presente a través de los relatos familiares.
<p>I: “// ¡súper! muy bien Ángel esa es palabra clave, recordar nuestro pasado, eso es clave porque este es el grupo de viajeros y viajeras por la memoria porque nuestro pasado es muy importante//” (TE, I14).</p> <p>I: “//y entonces con quién vivía tu papá cuándo era niño//” (TE, I61).</p> <p>SH: “//con mi abuela, y mi abuelo//” (TE, I62).</p> <p>SH: “//mmm era igual a como está ahorita, pero no tan igual porque cambiaron un poquito las cortinas//” (TE, I66).</p> <p>I: “//y ¿dónde vivían?//” (TE, I67).</p> <p>SH: “//en la misma casita//” (TE, I68).</p> <p>I: “//¿sí? en la misma casa donde estás tú viviendo ahorita (TE, I69).</p> <p>SH: “//¡sí!//” (TE, I70).</p> <p>I: “//sí, y ¿acá en el mismo barrio? y ¿cómo se llama tu barrio?//” (TE, I71).</p> <p>SH: “//Nueva Colombia//” (TE, I72).</p> <p>SH: “//Mi mamá vive en Potosí y mi papá acá//” (TE, I73).</p> <p>SH: “//Pero mi mamá se pasó a vivir//” (TE, I75).</p> <p>I: “//bueno, y qué te contó tu mamá de cuando eran niños Santiago//” (TE, I89).</p> <p>S: “//Que ella vivía lejos en una finca que no había luz y cuando tenía los 6 años le tocó mudarse con el tío y con la tía y comenzó a estudiar//” (TE, I90).</p> <p>I: “//¡sin luz! y ¿estudió? ¿Pudo estudiar cuando era pequeñita? (TE, I94).</p> <p>S: “//Cuando estaba en bachillerato mi mi abuelita, mi abuelitaaaa vendió laaaa (...) la finca y después se fue a vivir con con mi abuela y abuelo//” (TE, I95).</p> <p>I: “//y ¿dónde era la finca? ¿Dónde quedaba la finca?//” (TE, I96).</p> <p>S: “//es por allá en tres esquinas//” (TE, I97).</p> <p>I: “//pero si ves que tu mamá y papá siempre les ha gustado como lo rural, como el campo, como Quiba, ¿les gusta? ¿A ti te gusta vivir ahí?//” (TE, I98).</p> <p>S: “//pues... por las noches no//” (TE, I99).</p> <p>S: “//hay ranitas, sí, a veces suenan ruana ruana ruana//” (TE, I101).</p> <p>S: “//y hasta ahí me contó mi mamá//” (TE, I104).</p> <p>I: “//Cómo era la niñez de tu papá y tu mamá o quién te contó la historia//” (TE, I118).</p> <p>N: “//mi papá y mamá / bueno, mi papá sólo jugaba//” (TE, I119).</p>			

I: “//y ¿tu mamá?//” (TE, I120).

N: “//bailaba y cantaba//” (TE, I121).

I: “//¿dónde vivía tu mamá Nicol?//” (TE, I125).

N: “//ehhh donde mi abuelita//” (TE, I128).

N: “//y que un día se cayó de... desde un tercer piso peroooo mmm como le digo, ahí hay como... o sea ahí hay un techo blanco ahí mi mamá no sabía que ahí no se podía, entonces mi mamá como era era... como tenía como 7 años y se subió ahí y ¡pa! ¡Se cayó! pero no, menos mal no le pasó nada//” (TE, I132).

I: “// ¿no se fracturó ni tuvo ningún golpe?//” (TE, I133).

N: “//no, pero sí la llevaron al hospital, pero no le pasó nada//” (TE, I134).

I: “//¿Quién está aquí de bebecito?//” (TE, I149).

SS: “//mi papá//” (TE, I150).

I: “//Y ¿esta segunda foto?//” (TE, I152).

SS: “//ehhhh cómo les conté ella es la que se murió, ella es mi abuelita y ella mi mamá//” (TE, I153).

SS: “//acá está mi mami//” (TE, I156).

SS: “//tenía un año//” (TE, I158).

SS: “//este es mi tío Diego, era él, tenía dos meses//” (TE, 161).

SS: “//ella, ella es mi mamá que se estaba graduando acá con la profesora en el preescolar//” (TE, I165).

SS: “//acá tenía diez años//” (TE, I167).

SS: “//ahí ya tenía catorce//” (TE, I169).

SS: “//Cuando ella nació, a mi abuelita le gustaba trabajar mucho y ella y ella y ella siempre se la... y ella y ella veía mucha televisión y después cuando una amiga la llamó, cuando una amiga la llamó que venga para para el teléfono y entonces una tía de ella le dijo que y le dijo que que... su mamá había fallecido y ella tiró el teléfono de tanta tristeza y entonces al siguiente día ella todavía seguía llorando, pero llegó mi tío y dijo que vamos que vamos para mi casa y el hermano también fue. Y cuando ella ya tenía la edad de once años como de mi hermana, ella cuando ella, cuando, cuando... ya estaba grande ella, ella... estaba buscando su trabajo y cuando ya tenía como catorce, cuando tenía catorce ella tuvo a mi hermana, cuando ella nació, ella a los quince años, ella desde los 14 años comenzó a buscar trabajo y a los quince ya estaba trabajando. Cuando ya tuvo 19 nací yo y ella se puso muy alegre pero no se le hizo tan difícil ser mamá porque ella ya había tenido mi hermana y después mi papi tenía una amiga ahí, y ella le presentó a mi papi y mi papi después fue novio de ella y mi papi se dio cuenta que ella tenía dos hijas y ya//”. (TE, I173).

SS: “//sí, es que, eh hh como se lo explico, haber, ella no tuvo ningún novio ella no tuvo ningún novio, entonces como ella no tuvo ningún novio ella, ella nacimos, pero ella luego consiguió a mi papi entonces con ella no tuvo ningún novio, él fue nuestro papá papá//” (TE, I175).

SS: “//y la historia de mi papi fue muy difícil, la historia de mi papi fue muy difícil porque él cuando nació pues no tenía mamá y él quedó solo con los hermanos, y se murió el papá cuando... ¡No! cuando él estaba bien pequeño bebecito le asesinaron al papá, lo asesinaron y después cuando ya estaba grande como de siete años mataron la mamá, se murió, y después ella, estaba como le tocó trabajar y después los

hermanos mayores decidieron que él fuera para un internado, él se tiraba mucho del segundo piso se tiraba y se escapaba porque no le gustaba estar allá cuando se escapaba entonces él se iba para la casa y los hermanos otra vez lo volvían, pero cuando se dieron cuenta que él se escapaba lo echaron de allá entonces mi papi creció y cuando a los dieciséis años siguió trabajando en lo mismo y cuando ya era grande a esa parte ya estuvo con mi mamá y él se puso muy alegre de nosotras... y ahora él él trabajó en el SITP pero ahora trabaja en las alturas pintando edificios//". (TE, I177).

I: "//fachadas o edificios o casas ¿así? Oye y... pero sabes por qué al abuelito lo asesinaron, ¿por qué mataron al papá de él?//" (TE, I178).

SS: "//ehhhh... pero cuando lo mataron ya era viejito tenía como noventa años, mi papi recién había nacido solo tenía unos meses entonces mi papi no conoció al papá//" (TE, I179).

O: "//pero la mamá sí//" (TE, I180).

I: "// ¿qué historia tan sorprendente Sara! pero que lindo que se encontraron tu papá y tu mamá con esa difícil infancia pero ya están felices. (TE, I181).

SS: "//ya... ya se casaron ahora solo falta por la iglesia//" (TE, I182).

J: "//ahí también está mi abuela, ahí está mi tía, es el papá y está la mamá. Y éste es el hermano y o sea, como le digo es que él es un primo y ella tuvo a él y a ella, o sea él es mi hermano y él es un primo//" (TE, I190).

J: "//Ellos vivían en el campo y mi tía y mi mamá tenían unas ovejas que ella cuidaba y a ella le tocó vender esa oveja y ella se compró otra y el papá de ella se murió//" (TE, I192).

J: "//yyyy mi mamá era muy feliz en el campo porque a ella le gustaba, si le gusta el campo//" (TE, I194).

I: "//¿sabes por qué murieron los papás, el papá y la mamá? //" (TE, I195).

J: "//no señora. No me contó//" (TE, I196).

SH: "//es que mi tatarabuelita que es la mamá de la abuela, que es la mamá de Jimena, aún sigue un poquito viva//" (TE, I198).

I: "//¿sigue aún un poquito viva? ¿Por qué? (TE, I199).

SH: "//por... no sé, pero aún sigue viva//" (TE, I200).

J: "//Sigue viva. Es que mi mamá vivía en el campo con el papá y la mamá y ella tuvo dos hijos, que fueron mis hermanos, yyy es que a ella le gustaban mucho las ovejas y le gustaba cuidarlas, y ella tuvo una oveja y a ella la tuvo que vender y se compró otra//" (TE, I201).

I: "//Pero, aparte de los abuelitos y de la mamá de Jimena cuál otro papá vivía en el campo//" (TE, I205).

C: "//Mi papá//" (TE, I206).

O: "//mi abuelita//" (TE, I207).

S: "//mi papá y mi mamá nacieron allá / yo a veces he ido al campo//" (TE, I208).

C: "//mi abuelita y mis dos tíos viven en el campo//" (TE, I209).

I: "//¡muy bien! muchas gracias. Quién Jhaden, sigue ¿quiénes están en tu foto? (TE, I215).

JH: "//mis abuelos y yo//" (TE, I216).

I: "//¿Están en la plaza de Bolívar? / Tu eres la pequeñita, (...) ¿qué historia tienen? (TE, I217).

JH: “//no me la contaron//” (TE, I218).

I: “//No te contaron la historia, ¿Por qué? y ¿tú qué sabes de ellos? de la historia de tus abuelitos, ¿de dónde son? ¿de qué parte del campo son?, tu dijiste que vivían en el campo (TE, I219).

JH: “//mis abuelos, mamá y mi papá//” (TE, I220).

I: “//ahh... tus papás también vivían en el campo ¿en que parte? (TE, I221).

JH: “//en Tunja Boyacá//” (TE, I222).

I: “//en Boyacá, y ¿tú alcanzaste a conocer ese lugar?//” (TE, I223).

JH: “//yo tenía seis años, como seis años tenía//” (TE, I224).

I: “//tú tenías seis años y qué te pareció, o sea ¿tú alcanzaste a vivir en el campo y que te parecía? (TE, I225).

JH: “//bonito//” (TE, I226).

I: “//¿no lo extrañas?//” (TE, I227).

JH: “//Sí//” (TE, I228).

I: “//vamos a escuchar la historia de Eileen, qué dibujaste, cuéntanos la historia//” (TE, I247).

E: “//dibuje a mi mamá, a mi aguelo y a mi aguela//” (TE, I248).

E: “//Cuando mi mamá era pequeña mmmm... cuando mi mamá era pequeña, mis abuelitos la llevaban al colegio//” (TE, I250).

E: “//Ellos vivían en la misma casa, pero en el primer piso//” (TE, I256).

I: “//Cuéntanos entonces la historia ehhe Ángel. ¿Puedes leer un poquito? (TE, I271).

Á: “//mi papá viene del estado Táchira en Venezuela, se crió en una casa grande con mucho terreno//” (TE, I272).

Á: “//Mi papá procesaba el café y a los ocho años él trabajaba en... trabajaba vendiendo arepas, dulces...//” (TE, I274).

S: “//¡juy! ¡En ocho años estaba trabajando! (TE, I276).

Á: “//Vivía con los abuelos y los tíos y sus vecinos eran sus mejores amigos//” (TE, I278).

I: “//Brandon muéstranos el dibujo (...) cuéntanos la historia//” (TE, I282).

B: “//no me dijeron nada//” (TE, I283).

B: “//mi mamá, mi tío cuando era chiquito alzaba a mi mamá y a mi tía//” (TE, I287).

I: “//y ¿dónde vivían ellos? (TE, I288).

B: “//en el campo con mi aguelita//” (TE, I289).

I: “//¡Ven! la mayoría de familias venimos del campo//” (TE, I290).

O: “//sí, mi mamá viene del campo//” (TE, I291).

D: “//mi mamá también//” (TE, I292).

S: “//A mí me gusta afuera de mi casa//” (TE, I312).

I: “//El jardín, ¿por qué es el lugar que más te gusta?//” (pregunta dirigida a Oscar). (TE, I327).

O: “//porque es muy bonito y ahí puedo hacer cosas que me gustan, me gusta ver las flores, respirar el aire//” (TE, I328).

I: “//Listo Sharon ahora los tuyos, el que más te gusta que es éste ¿afuera? ¿Por qué?//” (TE, I336).

SH: “//porque ahí hay animales, hay plantas, ahí hay plantas//” (TE, I337).

I: “//cuál es el que más te gusta Sara//” (TE, I355).

SS: “//ehh la sala//” (TE, I356).

SS: “//porque ahí es donde siempre se la pasa mi familia//” (TE, I358).

I: “//¿el parque es en el que menos pasas?//” (TE, I362).

SS: “//porque allá mi mami no va porque ella tiene cosas que hacer en la casa y entonces mi papi tiene que trabajar entonces el parque no//” (TE, I363).

I: “//Y el que más tiempo permaneces//” (pregunta dirigida a Cesar) (TE, I384).

CE: “//En la calle//” (TE, I385).

I: “//Espérame que voy con Jhaden y luego contigo. ¿Cuál es el lugar que más te gusta?//” (TE, I389).

JA: “//el jardín//” (TE, I390).

JA: “//Porque a mí me gustan las Matas//” (TE, I392).

I: “//El que más le gusta ¿cuál es?//” (TE, I411).

S: “//este//” (TE, I412).

I: “//el que está afuera//” (TE, I413).

S: “//sí//” (TE, I414).

I: “//por qué te gusta tanto afuera//” (TE, I415).

S: “//Porque hay mucha zona rural y mucho árboles mucha naturaleza//” (TE, I416).

I: “//No te la pasas casi tiempo en tu pieza, ¿por qué? (TE, I425).

S: “//pues porque es un lugar solitario. Es que en mi pieza hace frío, por eso ahí no me gusta allá cuando es de noche, porque mi pieza... la casa es pequeña. Así que mi cuarto es el garaje, y dónde estoy más es en la pieza de mi mamá porque allá hay televisión y porque allá si puedo estar con alguien//” (TE, I426).

I: “//muy bien, te puedes estar con ¿alguien cómo quién?//” (TE, I427).

S: “//Mi mamá mi papá//” (TE, I428).

I: “// (...) Carol cuéntame cuál es el lugar que más te gusta//” (TE, I431).

CA: “//Mi pieza porque puedo jugar con mi hermana//” (TE, I432).

CA: “//en el jardín//” (TE, I439).

I: “//¿y eso?//” (TE, I440).

CA: “//porque ahí puedo cuidar las plantas, echarles agua//” (TE, I441).
K: “//El verde es mi habitación porque hay muchos juguetes (TE, I444).
D: “//el que más me gusta es la pieza, me gusta porque uno puede descansar cuando uno está cansado de llegar de estudiar//” (TE, I 481).
D: “//porque, porque uno puede estar en la terraza asoliandose o mirar la naturaleza//” (TE, I485).
JI: “//porque me gusta porque tiene plantas y me gustan las plantas//” (TE, I489).

Tabla 3. Relatos Tercer Encuentro

5.4 MI TERRITORIO

Emerge en el Cuarto Encuentro (CE) el territorio como una nueva categoría de análisis, fundamental para que los niños y niñas sitúen -a través de las historias orales- los lugares de origen de sus familias y los recorridos que tuvieron que realizar hasta llegar a la localidad Ciudad Bolívar. Es así como empleado un mapa de Colombia se colocaron los caminos que transitaron y las historias que los acompañan; durante este ejercicio aparecen lugares de origen en común como Boyacá, Tolima y Cundinamarca. Asimismo, surgieron historias alrededor del desplazamiento desde otras zonas más lejanas como Risaralda, Venezuela y Arauca. Esto nos permitió reconocer lugares rurales de origen –en común- construyendo memorias colectivas ligadas a partir de los recuerdos que traen consigo situaciones, acontecimientos y experiencias que contienen riqueza, tesoros y aprendizajes por descubrir.



Figura 4. Cuarto Encuentro “Mi Territorio”

Categoría	Memorias colectivas Territorio	Objetivo:	Comprender cómo el territorio posibilita la construcción de memoria colectiva
<p>I: “/(...) Listo, bueno, empieza Santiago y nos cuentas//” (CE, I38).</p> <p>S: “//Mi papá se vino de un pueblo muy lejano//” (CE, I39).</p> <p>I: “// ¿y sabes de qué pueblo?//” (CE, I40).</p> <p>S: “//sí, tres esquinas mmmm y después se mudó el sólo para por allá arriba, no me acuerdo cómo se llama y se quedó ahí un año sólo, después se y después se... nos bajamos, vivimos en otra casa, después no nos tuvieron y vivimos en otra casa//” (CE, I41).</p> <p>S: “//Mi bisabuela por parte de mi papá llegó hace 18 años a la localidad de Ciudad Bolívar producto de la violencia//” (CE, I42).</p> <p>I: “//sabes esa historia... de tu bisabuela//” (CE, I43).</p> <p>S: “// Si mi papá me la contó, bueno no me contó sino que me contó que él vivía por allá arriba y que era muy violento muy malo porque los niños se mataban entre ellos//” (CE, I44).</p> <p>S: “//Entonces en el pueblo donde vivía mi bisabuela Estela Gómez Guzmán y mis papás llegaron en el 2.009 en búsqueda de oportunidades laborales y se ubicaron en la localidad de Ciudad Bolívar por la comodidad de la vivienda//” (CE, I46).</p> <p>S: “//profe usted conoce Cunday//” (CE, I54).</p> <p>I: “// Debe ser un municipio cercano a Bogotá... y ¿quién es de Cunday? (CE, I60).</p> <p>S: “//Nadie sino que hay... por ahí pasa la ruta que lleva a tres esquinas//” (CE, I61).</p> <p>CE: “//mi papá y mi mamá vivían en mesitas y se fueron de allá porque tuvieron que pagar casas y todo bien caro//” (CE, I65).</p> <p>I: “//¿Por qué? ¿Estaba muy costoso?//” (CE, I66).</p> <p>C: “//si señora//” (CE, I67).</p> <p>I: “//en Mesitas, entonces tus papás vienen, mesitas queda aquí en Cundinamarca//” (CE, I68).</p> <p>S: “//Mesitas, también pasa por allá//” (CE, I69).</p> <p>CE: “//“Mis abuelos llegaron aquí porque el señor Alejandro Ortiz que era el dueño de un gran terreno aquí en Villas del diamante nos puso a cuidar y después les regaló un lote y desde entonces habitan en la localidad mis padres llegaron aquí porque mi mami necesitaba quién le ayudará a cuidarnos para trabajar y mi abuelita le colaboraba y hace 5 años vivimos en la localidad y en el mismo barrio que mis abuelos que es Villas del diamante//” (CE, I70).</p> <p>I: “//bueno, quién más nos quiere contar la historia, Sara, qué te contaron tus papás por qué llegaron aquí al barrio o tus abuelitos también al barrio, ¿cuál es la historia?//” (CE, I73).</p> <p>SS: “//No sé mis papás, pero sí la de mi abuelito//” (CE, I74).</p> <p>SS: “//El vino a la localidad Bolívar de y el vino desde los 21 años a Nutibara y después él... él estuvo Un rato en Nutibara y después se fue para Alpes pero, se regresó a Nutibara porque no le gustaba vivir allá entonces se fue para Nutibara y y él después se vino para Nutibara y después del terminó viviendo en Nutibara//” (CE, I75).</p>			

I: “// ¿y Sabes de qué lugar del país viene tu abuelito?

SS: “//ehhh sí. El viene de Boyacá//” (CE, I80).

I: “//¿y por qué no se quedaría en Boyacá y prefirió venirse a Bogotá? //” (CE, I81).

SS: “//él se Queda en Nutibara pero a veces viaja para allá//” (CE, I82).

I: “//vamos a escuchar a Brandon//” (CE, I93).

B: “//a mí no me contaron nada.... sólo me contaron una cosa, que ellos, que mi abuelita mi abuelita Araminta vivía en el campo con mi abuelita//” (CE, I94).

B: “//Allá nacieron mi tía mi mamá y mi tío//” (CE, I96).

I: “//y sabes en qué parte del campo, ¿en qué ciudad o en qué pueblito?//” (CE, I97).

B: “//mmmm en Quiba Alta//” (CE, I98).

S: “//Yo he querido ir allá//” (CE, I102).

B: “//por allá por...//” (CE, I103).

CE: “//sí, ya hemos ido con la profe//” (CE, I104).

I: “// (...) Santiago ¿tus papás venían del campo?//” (CE, I105).

S: “// mmm del campo sí //” (CE, I106).

I: “// (...) César ¿tus abuelitos también venían del campo? //” (CE, I107).

C: “//sí//” (CE, I108).

I: “// y Sofía tu abuelo venía del campo de Boyacá o era una ciudad fuera el campo //” (CE, I109).

SS: “//era el campo//” (CE, I110).

I: “// y Brandon, ¿ven que todos los cuatro que han hablado es porque tienen tu familia el origen el origen en el campo? Está muy bien lo que dijiste Brandon, nos diste más información. Listo, Dayanna sigue //” (CE, I111).

D: “//Ella nació en Boyacá, Mi mamá nació en Boyacá//” (CE, I112).

SS: “//mi mami nació también en Boyacá, mi papi si es de Bogotá//” (CE, I116).

D: “// Y ellos se vinieron a Bogotá porque les cobran mucho arriendo allá yyy y pues entonces mi abuelita se vino a vivir acá yyy y nosotros, como mi abuelita está en Boyacá mi abuelita nos prestó el apartamento de ella y ella está viviendo en Boyacá y nosotros la visitamos//” (CE, I118).

JI: “//Es que mi abuelita vivía en el campo y como ahí nació mi mamá Porque mi mamá era... a ella no le gustaban los animales porque le daba miedo, entonces por eso se fueron de ahí y mmm se fueron a Arauca y después que mi abuelita consiguió trabajo y ahí cuando yo nací estaaa mi mamá ya estaba trabajando en un restaurante y la echaron porque porque es que porque, no porque trató a una clienta mal y por eso la echaron//” (CE, I128).

JH: “//Mi mamá viene de San Antonio//” (CE, I134).
 I: “//¿San Antonio? ¿Dónde queda San Antonio? (CE, I135).
 JH: “//Tolima//” (CE, I136).
 I: “//Tolima, y por qué se vino de allá la mamá//” (CE, I137).
 JH: “//Porque mi hermana había nacido y mi papá estaba por acá en Bogotá//” (CE, I138).
 I: “// y te acuerdas si llegó acá a Ciudad Bolívar o llegó a otra parte de Bogotá//” (CE, I141).
 JH: “// Ehhh ahh a llegó Boyacá//” (CE, I142).
 JH: “//Samacá Boyacá//” (CE, I144).
 I: “//(...) Vamos a escuchar a Ángel, que también viene de lejos, lejos//” (CE, I156).
 M: “//de Venezuela//” (CE, I157).
 A: “//profe, aquí no aparece//” (CE, I160).
 I: “//mmm acá dentro del mapa no aparece porque es Colombia, debes buscarlos afuera//” (CE, I161).
 CE: “//¿Cuál es y le ayudamos//” (CE, I162).
 A: “//es por la ve pequeña, es por la ve pequeña veeee //” (CE, I163).
 I: “// (...) ¿por qué creen que se vino Ángel de allá?//” (CE, I204).
 S: “// porque allá hay mucha violencia, porque allá es peligroso//” (CE, I205).
 Á: “//Maduro//” (CE, I206):
 NN: “//jajajajaja//” (CE, I207).
 I: “//¿por el presidente? (CE, I208).
 I: “//pero Ángel cuéntenos porque sino, que tal no sea la verdad, no todos los noticieros dicen la verdad, los noticieros dicen mentiras//” (CE, I210).
 SS: “//yo he visto que los Velezolanos se han venido para Bogotá porque no hay trabajo//” (CE, I218).
 A: “//allá costaba toda la comida mucho, costaba mucho//” (CE, I223).
 I: “//y tu extrañas Venezuela (CE, I225).
 CE: “// ¡no! //” (CE, I226).
 A: “//un poquito//” (CE, I227):
 I: “//y tus abuelos dónde quedaron Ángel //” (CE, I228).
 A: “//allá, todos están allá//” (CE, I229).
 A: “//extraño un poquito la comida//” (CE, I230):
 CE: “//¿rica?//” (CE, I231).
 M: “//que comía, pescado pescado//” (CE, I232).

Tabla 4. Relatos Cuarto Encuentro

5.4.1 RECORRIDO QUIBA BAJA

Junto con el grupo de viajeros y viajeras por la memoria realizamos un recorrido por la localidad Ciudad Bolívar. Tuvimos la posibilidad de conocer algunos barrios transitar y reconocer algunas problemáticas que nos afectan a todos, algunos padres nos relataron sobre los barrios en invasión, los lugares de diversión, y los niños evidenciaron en especial situaciones ambientales que afectan a la comunidad. También emergieron relatos desde las memorias personales y la admiración por el paisaje de Quiba, zona rural de la localidad que muchos de los niños y niñas valoran y reconocen como un entorno acogedor y bello. A continuación se presentan algunos de los registros en el Diario de campo (DC) y los relatos de los niños y niñas de este Recorrido a Quiba (RQ).



Figura 4.1 “Recorrido a Quiba”

Categoría	Ciudad Bolívar	Objetivo:	Identificar algunas de las vivencias cotidianas de los niños cercanas a su territorio. Comprender cómo el territorio posibilita la construcción de memorias personales y colectivas.
<p>I: “//Iniciamos el recorrido por los barrios más cercanos. Eileen vive cerca del colegio, los padres y madres de familia que acompañaron el recorrido manifestaron “el paisaje está bonito”, refiriéndose al camino que nos lleva a Quiba Baja, por donde no pasan buses y se empieza a visibilizar una zona árida con poca vegetación. Pero a medida que avanzamos en el camino al lado de la quebrada ---, se divisa un entorno verde, árboles y algunas casa construidas con ladrillos y tejas de, algunos niños desconocen este camino, pues no es común frecuentarlo o recorrerlo. Lo que más emociona a los niños y niñas son los animales que se encuentran diferentes a los perros como cerdos miniatura, pavos reales y vacas.</p> <p>Encontramos también en el recorrido las zonas de invasión, una de las madres acompañantes (la mamá de Carol) nos cuenta que a muchas de las familias que viven en este sector las han ido reubicando; en tanto que el padre de Luisa Fernanda manifiesta <i>“hay personas, como terratenientes, dueños de todas estas tierras y le vende los lotes a la gente como a veinte millones, y no están permitiendo las construcciones en techos de lata o material, sino en bloque y cemento”</i>.</p> <p>Durante el recorrido a Quiba los niños y niñas se asombran con la naturaleza, identifican en el inicio algunas zonas de minería a cielo abierto que dejan el rastro de la montaña explotada desde hace algunos años. También reconocen caminos que nos llevarían al barrio Paraíso y Alpes, Santiago por ejemplo dice: <i>“yo vivo en esa casa, si la ve profe, esa es... por eso me toca todos los días ir en moto al colegio porque es lejos”</i>; y ante la pregunta ¿por qué no estudias en la escuela de Quiba? responde: <i>“porque no me gusta, además tengo allí a mi mejor amigo con él estudio desde preescolar”</i>.</p> <p>Una vez llegamos a Quiba Baja, cerca de la iglesia, los niños, niñas y sus familias se disponen a elevar cometa observando un hermoso paisaje; Sara Sofía nos cuenta la historia de su familia pues nos acompaña su mamá Leidy y su abuelo”//. (DC, Recorrido a Quiba).</p> <p>SS: están en décimo (RQ, I1)</p> <p>I: ahhh joven está tu tía</p> <p>SS: “//sí mi tía y también está en el Fanny Mikey y mi hermana está en sexto en sexto B//” (RQ, I3).</p> <p>I: “//¿y dónde vive tu tía la jovencita?//” (RQ, I4).</p> <p>SS: “//mi mami le está rogando a mi abuelito que le dé una pieza porque ella tiene que tener en la misma pieza de nosotras pero ella ya debe tener su privacidad, por eso es que le está pidiendo, pero él dice que ahí está bien//” (RQ, I5).</p> <p>E: “//cuál es la mamá deee la mamá de su tía//” (RQ, I6).</p> <p>SS: “//la mamá de mi tía pues es la misma, sí, la que murió, mi papi no sé cómo se llama la mamá//” (RQ, I7).</p> <p>I: “//¿o sea que tu abuelita era muy joven no era viejita viejita?//” (RQ, I8).</p> <p>SS: “//no porque tenía, sí tenía como unos 50 años//” (RQ, I9).</p> <p>I: “//tenía 50, era joven y de qué murió la abuelita//” (RQ, I10).</p> <p>SS: “//no, tenía como 50 pero no estoy segura, toca preguntarle a mi mamá//” (RQ, I11).</p>			

SS: “//mi papi si tiene haaartos hermanos, mi mami casi no//” (RQ, I16).

I: “//¿cuántos tiene tu mami?//” (RQ, I17).

SS: “//tiene... tiene, una hermana y dos hermanos entonces tiene tres, y mi papi si tiene haaartos hermanos, mi papi tiene hartos hermanos//” (RQ, I20).

I: “//¿y dónde nació tu abuelito Sara//” (RQ, I22).

SS: “//mi abuelito en Gachetá y mi mami en Boyacá, digo, pere, mi abuelito en Boyacá (...)//”(RQ, I23).

I: “//y ya no van a Boyacá, ¿ya no hay casa en Boyacá?//” (RQ, I24).

SS: “//noooo allá no he ido, yo he ido a Gachalá pero a Boyacá no, pero mi abuelito no era esposo de la mamá de mi mami, él tenía otra esposa...mi papi, mi papi tiene como 18 hermanos//” (RQ, I25).

I: “//y es joven como tu mami//” (RQ, I26).

SS: “//no, él tiene 33 años y mi mami 26//” (RQ, I27).

SS: “//mi abuelito quedó traumatado con el ejército porque es que él le gustó mucho el ejército, a veces él se pone a llorar cuando recuerda//” (RQ, I29).

SS: “//¿si ha visto esos desfiles que hacen? Mi abuelito no estuvo en el desfile, pero él quisiera estar porque no lo dejaron//” (RQ, I33).

I: “//yo no sabía que era tu abuelito, pensé que era un papá de quinto o un familiar de quinto//” (RQ, I34).

SS: “//mi tía, ella ella antes usted sabe dónde es Fontibón//” (RQ, I36).

SS: “//ella antes vivía en Fontibón con una señora, esa señora antes la crio pero ella ella ella estudiaba en un colegio, pero a ella le iba muy mal pero ahora le va muy bien//” (RQ, I38).

I: “//en el Fanny le va bien, en once//” (RQ, I39).

SS: “//no ella está en décimo//” (RQ, I40).

I: “//no, ¿esa no elevó?//” (RQ, I45).

LE: “//no, se le enredó, y también se le partió un palo así elevó pero se enredó, vámonos por allá//” (RQ, I46).

I: “//¿esa la hicieron en la casa?//” (RQ, I47).

SS: “//sí, mi papi la sabe hacer ¿y usted en qué año nació?//” (RQ, I48).

I: “//en el 89, 1989//” (RQ, I49).

SS: “//mmm hace harto//” (RQ, I50).

E: “//y ya tiene 29 años//” (RQ, I51).

SS: “//¿quién?//” (RQ, I52).

E: “//la profe, mi mamá tiene 28 el otro año cumple 29 y usted cumple 30//” (RQ, I53).

ME: “//mi tía tenía 38, la que se murió//” (RQ, I54).

I: “//¿se murió su tía?//” (RQ, I55).

SS: “//se murió la tía porque es que ella... por algo, por un río//” (RQ, I56).

SS: “//la tía, Melanie ¿su tía murió por el río?//” (RQ, I58).

I: “//¿qué le pasó?//” (RQ, I59).

ME: “//se metió al río y el río subió, unos dicen que fue una avalancha y otros dicen que se los llevó el río era... se murieron cuatro//” (RQ, I60).

I: “//¿y era hermana de tu mamá?//” (RQ, I61).

ME: “//Sí//” (RQ, I62).

SS: “//mi papi dijo que sí pero si va con con mi mami, yo ya había venido, ya había caminado así a elevar cometa y ese día, ¿usted sabe cuáles son esas manzanitas bien pequeñitas?//” (RQ, I66).

SS: “//la que uno cuando antes pequeñito uno comía, y nos fuimos a recoger eso con mi familia, y entonces nos fuimos y entonces mi hermana se perdió, pero ella ya sabía que era un camping verde y se fue a ver fue a ver si había un camping, y vio un camping verde y dijo ¡ay! seguramente es ese y nos encontró. ¡Menos mal!//” (RQ, I68).

I: “//hoy está haciendo bonito día, porque la última vez vinimos con los quintos y estaba lloviznando estaba el día feo hoy está bonito bonito//” (RQ, I71).

SS: “//mi papi cuando está bonito nos saca al parque o algo//” (RQ, I72).

SS: “//¡mi casa es muy cerca del colegio!//” (RQ, I73).

I: “//¿dónde es?//” (RQ, I74).

SS: “//O sea está es la casa y acá y yo llego y ya llego al colegio//” (RQ, I75).

E: “//ay es donde entra y aquí queda una cuadra y ahí ahí queda la panadería y otra casa y ahí voy subiendo yo//” (RQ, I76).

I: “//ahh viven cerquítica//” (RQ, I77).

SS: “//mmm menos mal yo no vivo por allá en suba ni nada porque si no llegaríamos tarde//” (RQ, I78).

Tabla 4.1 Relatos recorrido a Quiba

5.4.2 MI TERRITORIO: MAPEEMOS NUESTRO ENTORNO

Después de reconstruir las historias del pasado alrededor del territorio de origen, los niños y niñas se situaron en el presente a través de los recorridos que realizan desde sus casas hasta el colegio, entendido como lugar de encuentro y en la que se narran historias desde sus memorias personales; de esta manera se afirma que la construcción memoria es un continuo transitar entre el pasado y presente es una forma en la que los niños logran entrelazar y tejer sentidos a través de los diferentes relatos.



Figura 4.2 Cuarto Encuentro “Mapeemos nuestro entorno”

Categoría	Memorias personales Territorio	Objetivo:	Identificar algunas de las vivencias cotidianas de los niños cercanas a su territorio.
<p>I: “// (...) es como si esta fuera la localidad Ciudad Bolívar, esta va a ser nuestra localidad, entonces vamos a poner como punto central el colegio Fanny Mikey que es donde todos estudiamos y conocemos//” (CE, I244).</p> <p>E: “//Esta es mi casa y bajo una cuadrita y ahí camino un poquito y llego al colegio, subo las escaleras y llego al colegio//” (CE, I245).</p> <p>E: “//Es Villas del Diamante//” (CE, I247).</p> <p>I: “// ¿Y quién te acompaña en ese recorrido?//” (CE, I250).</p> <p>E: “//Deiby//” (CE, I232).</p> <p>E: “//mi primo//” (CE, I253).</p> <p>I: “//César. César listo. Muéstranos tu casita primero//” (CE, I258).</p> <p>CE: “// la dibuje con mi papá adentro y mi mamá//” (CE, I259).</p> <p>I: “//y porque quisiste dibujarlos//” (CE, I260).</p> <p>CE: “//porque ellos son los que me enseñan los pasos//” (CE, I261).</p> <p>CE: “//en mi camino hay una montaña que tengo que bajar la doblo y esto... y subir las escaleras y va a llegar al colegio//” (CE, I263).</p> <p>I: “//Y quién te acompaña al colegio César//” (CE, I269).</p> <p>CE: “//Mi hermana Jimena, que ya se fue de la casa y mi hermano//” (CE, I270).</p> <p>I: “//Tu hermana, ¿tu hermana? ¿por qué? ¿La que estudia acá en el colegio? (CE, I271).</p> <p>CE: “//En este estudiaba pero se fue//” (CE, I272).</p> <p>I: “//¿Por qué se fue? o sea tu hermana la que siempre te venía a recoger, la grandecita la de bachillerato y ¿por qué se fue? Se fue de la casa ¿con quién se fue? (CE, I273).</p> <p>CE: “//no sabemos, sólo salió y dejó una nota//” (CE, I274).</p> <p>I: “//Desde cuándo se fue//” (CE, I275).</p> <p>CE: “//desde ayer//” (CE, I276).</p> <p>I: “//¿en qué curso estaba tu hermana?//” (CE, I277).</p> <p>CE: “//Como en.... mmm como en sexto//” (CE, I278).</p> <p>I: “//Y no saben con quién se fue no pasó la noche en la casa//” (CE, I279).</p> <p>CE: “//no, le contestamos al novio a todos y no//” (CE, I280).</p> <p>I: “//¿Y ya pusieron un aviso o algo por si alguien la ha visto//” (CE, I281).</p> <p>CE: “//pero contestó al Facebook, que ya estaba bien que que (voz entrecortada) no se preocupara//” (CE, I282).</p> <p>I: “//¿y por qué se fue de la casa?//” (CE, I283).</p> <p>CE: “//Y ya, llevó todo hasta el muñeco que le dio el novio pero se llevó todo//” (CE, I284).</p> <p>I: “// ¿No dijo por qué se había ido? (CE, I285).</p>			

CE: “//no//” (CE, I286).

I: “//ahh pues lamentamos mucho que se haya ido tu hermanita de la casa tú esperas que vuelva César//” (CE, I287).

CE: “//sí (voz baja)//” (CE, I288).

I: “//Entonces todos Esperamos que ya regresé a tu casa//” (CE, I289).

S: “//Él me contó y le contó y le contó a Juan y él riendo//” (CE, I290).

SS: “//yo vivo en Nutibara//” (CE, I298).

SS: “//Es cerca del colegio, usted usted sí ha visto donde hay una cantina//” (CE, I300).

SS: “//es ahí cerca, es una casa que no está pintada//” (CE, I302).

I: “//¿Y quién te acompaña en ese recorrido al colegio?//” (CE, I305).

SS: “//mi mami, mi hermana y mi tía//” (CE, I306).

I: “//miren, saben una cosa, quién me dice que hay algo en la casa de Sara, a que les recuerda, miren la casa de Sara por qué lo haría así, ella había traído otra cosa, alguien se acuerda//” (CE, I311).

C: “//sí, sí//” (CE, I312).

I: “// de qué te acuerdas César//” (CE, I313).

C: “//Cuando teníamos eso y que ella y que teníamos que traer algo favorito yyy un muñeco, una ésta//” (CE, I314).

D: “//prenda//” (CE, I315).

I: “//Y recuerdan que Sara tenía como un cuadrado de tela así, también bordado//” (CE, I316).

C: “//mmmju... primero comenzó la abuelita, después la mamá y cuando ella sea grande ella es la que va a seguir//” (CE, I317).

D: “//yo vivo en Villas del Diamante mmm//” (CE, I330).

I: “//ajá, muéstranos la casita, ehh tu casa: en las ventanitas, ¿en las ventanitas está? (CE, I331).

D: “//mi mamá, mi hermano y yo y mi mamá//” (CE, I332).

I: “//y en la puerta una persona saludando//” (CE, I333).

D: “//yo//” (CE, I334).

D: “//no, es que yo vengo de acá, y porque yo subo con mi... y yo yo me subo con mi tía y mis primos//” (CE, I338).

C: “//¿dónde los monos?//” (CE, I339).

C: “//¿usted vive donde los monos cierto?//” (CE, I341).

SS: “//tiene que subir//” (CE, I342).

CA: “//”Yo vivo cerca del colegio, yo sólo voy caminando así derecho y ahí llegó al colegio Y me acompaña mi mamá//” (CE, I348).

I: “//Y tú barrio ¿cómo se llama?//” (CE, I349).

CA: “//Villas del Diamante//” (CE, I350).

I: “//También Villas del Diamante entonces pon tu casa, y los que viven en Villas del Diamante qué saben del barrio. Sara Cuéntanos qué sabes del barrio//” (CE, I351).

SS: “//¿Cómo así? ¿Cómo era antes?//” (CE, I352).

I: “//sí//” (CE, I353).

SS: “//Mi historia es así igual como la de Eileen//” (CE, I354).

I: “//¿cómo era?//” (CE, I355).

SS: “//antes era un pasto y estaba junto el pasto contra el colegio de Villas. La carretera eran sólo piedra y en ese billar ese billar era, sí existía pero antes era un poquito más pequeño y era sólo de piedras//” (CE, I356).

I: “//ahh sí//” (CE, I357).

SS: “//y después...//” (CE, I358).

E: “//y ahhh y ahhh y que cuando estaba el pasto violaban a las personas//” (CE, I359).

I: “//¿cuándo era un potrero//” (CE, I360).

SS: “//En ese potrero mataron mucho a las personas las asesinaban y las enterraban más abajo como un poquitico más abajo o arriba no sé. Asesinaban mucho a los estos y ellos los enterraban y cuando los enterraban creo que... las enterraban en el pasto//” (CE, I361).

SS: “//después ya cuando construyeron, después cuando ya construyeron quitaron todo ese pasto por eso a veces acá en el colegio hay un pedazo de pasto//” (CE, I366).

I: “//Jadhen donde vives//” (CE, I371).

JH: “//En Villas del Diamante//” (CE, I372).

I: “//y tu camino Jhaden. ¿Con quién vienes al colegio, quién te acompaña? (CE, I378).

JH: “//con mi abuela//” (CE, I379).

I: “//¿Y Hace cuántos años? Tú eres la que hace más poquitos años vive en el barrio ¿cierto? ¿Hace cuántos años vives acá? (CE, I380).

JH: “//este año//” (CE, I381).

SS: “//antes ahí donde hay como una tiendita, esa tiendita no existía y tampoco vivían los mismos señores y entonces esos señores esos señores se trastearon para, para, para abajo más abajo, y y ellos tenían esa cantina que la habían comprado y después ellos ellos hicieron hicieron compraron una casa y ahora esa casa es de ellos. Pero también esa subida esa subida, antes tenía esas piedras y no escaleras, cuando estaba en el pasto allá mataban y después creo que que lo enterraron en otro lado, los sacaban y los enterraban en otro lado//” (CE, I383).

I: “//Sharon dónde vives// (CE, I389).

SH: “//¿en Nueva Colombia?//” (CE, I390//”

I: “//¿Matías?//” (CE, I391).

M: “//Vista Hermosa//” (CE, I392).

I: “//y Brandon//” (CE, I394).

B: “//en Villa Gloria//” (CE, I395).

SH: “//vamos por la calle y cojo un poquito por la derecha, subimos por unas escaleras pasamos un potrero y llegamos al colegio//” (CE, I405).

I: “//y quién las acompaña al colegio//” (CE, I408).

SH: “//mmmm nos acompañan mi mamá//” (CE, I409).

I: “//que te encuentras en el recorrido//” (CE, I410).

JJ: “//calles, carros//” (CE, I411).

K: “//yo vivo en Villa Gloria//” (CE, I434).

S: “//yo bajo por una bajada después subo subo, subo, mmm voy derecho un momentico y doy la vuelta doy otra vuelta abajo y a veces encuentro a todos por el camino por donde yo bajo y ahí doy una vuelta y después llegó al colegio, ya//” (CE, I446).

I: “//cada uno va a señalar su casita. Entonces tenemos dos cosas en común algunos tenemos caminos igualitos, caminos cercanos y vivimos acá todos, compartimos un mismo territorio. Alguien sabe otra historia del barrio que nos quiera compartir. Sara//” (CE, I447).

SS: “//yo siempre he ido a Gachalá//” (CE, I448).

I: “//¿Quién es de Gachalá//” (CE, I449).

SS: “//mi abuelito y mi mamá//” (CE, I450).

SS: “//las casas son de ladrillo y el piso son de pasto, la de mi abuelita es todo de pasto y allá hay flores y flores, y allá mi abuelita cocina para calentar con leña. Y ella cocina con leña con como le digo//” (CE, I456).

I: “//¿alguien ha visto cocinar con leña?//” (CE, I457).

S: “//un día yo cociné en Quiba con leña una sopa//” (CE, I458).

D: “//el día que nos quitaron el gas nosotros en la terraza cocinamos con leña//” (CE, I459).

C: “//profe uno coge muchos papeles y los quema por dentro//” (CE, I460).

Tabla 4.2 Relatos Cuarto Encuentro: Mapeemos nuestro entorno

5.5 RECORDEMOS EL PASADO

A través del desarrollo del Quinto Encuentro (QE), junto con los niños y niñas reflexionamos acerca de la posibilidad de ir al pasado y recuperar los recuerdos y compartirlos en el presente y alrededor de éstos aprender. Así, los participantes ubicaron sus historias en un mural de acuerdo a alguna tradición, o por los diversos sentimientos y enseñanzas que les dejaban. Luego de ello, simbólicamente buscamos comprender el significado de la memoria por medio de una semilla, la cual una vez cubierta con tierra representa la memoria, la cual debe conservarse para que surjan de allí nuevos aprendizajes que parten de la reconstrucción del pasado.



Figura 5: Quinto Encuentro “Recordemos el Pasado”

Categoría	Memoria Colectiva Aprendizajes del pasado	Objetivo:	Conocer a través de los saberes intergeneracionales algunas tradiciones o saberes que permanecen en la familia.
<p>I: “// (...) Vamos a contar las historias y dependiendo si son de miedo, de felicidad de dolor o son tradiciones, las vamos a pegar en ese cartel que está allá (...)//” (QE, I49).</p> <p>S: “//las comidas que hacían mi papá y mi mamá//” (QE, I58).</p> <p>S: “//Cómo tamales y envueltos y buñuelos//” (QE, I60).</p> <p>I: “//¿Y quién preparaba esas comidas?//” (QE, I 61).</p> <p>S: “//mi abuelita//” (QE, I62).</p> <p>I: “//¿y lo conservan? o sea que es una tradición, lo que vamos a hacer hoy es mirar que hay en la memoria de los abuelos y que hay en la memoria de los papás y lo que nos contaron, hoy vamos a hablar de porqué es importante recordar el pasado (...)//”(QE, I63).</p> <p>K: “//¿profe qué es tradición?//” (QE, I65).</p> <p>I: “// (...) lo que acaba de leer Santiago algo que se mantiene por muchos años en las familias//” (QE, I66).</p> <p>Ji: “// mi mamá cuando era adolescente tuvo hijos muy joven (...)//”(QE, I67).</p> <p>I: “// (...) ¿quién te contó la historia?//” (QE, I68).</p> <p>Ji: “//mi tía, es que cuando tenía 15 años eh//” (QE, I69).</p> <p>Ji: “//Mi tía, es la que me está cuidando//” (QE, I71).</p> <p>Ji: “//ajá, yyy ella se puso con un muchacho el novio y ella cuando tenía 15 años se fue de la casa yyy la vida de ella fue muy dura//” (QE, I73).</p> <p>K: “//una anécdota familiar es una tradición que teníamos hace muchos años, era reunirnos toda la familia y para este tiempo jugábamos jugábamos amigo secreto con mis abuelos y tíos primos primas, era tiempos muy alejajaja alejaa alegres porque repartíamos cada uno nuestros regalos los abríamos y formábamos una recocha familiar, comíamos bailábamos, esos tiempos no volvieron porque muchos se han ido de Bogotá y no han vuelto//” (QE, I77).</p> <p>I: “//quién te contó la historia//” (QE, I78).</p> <p>K: “//mmmm mi mamá//” (QE, I79).</p> <p>Á: “//a nosotros no nos gustaría que repitiera nuestra migración de la manera en que tuvimos que hacerla y vivirla como empezar de cero en todo y dejar muchas cosas, seres queridos y amigos y tener que dejar a nuestros amigos (...)//”(QE, I89).</p> <p>I: “// ¿quién te contó la historia?//” (QE, I90).</p> <p>Á: “//mi papá//” (QE, I91).</p> <p>S: “//qué es una migración//” (QE, I97).</p> <p>I: “// ¿Ángel sabes que es una migración? pues lo que les sucedió a ellos llegar acá, ellos venían desde otro territorio más lejano y llegaron acá y qué dejaron atrás, ¿Ángel que dejó atrás con su familia? (QE, I98).</p> <p>Á: “//amigos, y primos y abuelos//” (QE, I99).</p>			

CE: “//A mi familia siempre le ha gustado ir a misa, desde mis bisabuelos y demás ante antepasados y a mis papás también van a misa y quieren que nosotros también seamos católicos y que juntos permanezcamos para ir a misa//” (QE, I108).

I: “//César cuéntanos quién te la contó//” (QE, I109).

CE: “//mi mamá, mi historia es que vayamos a misa siempre y que seamos católicos//” (QE, I110).

N: “//¿qué es católicos?//” (QE, I111).

I: “//católicos es la religión que ellos practican//” (QE, I112).

I: “// (...) César a ti te gustaría continuar seguir siendo o sea siguiendo las creencias de tu familia//” (QE, I114).

CE: “//si señora//” (QE, I115).

I: “// ¿y por qué te gusta ir a la iglesia?//” (QE, I116).

CE: “//porque uno puede bendecir algo o también puede orar orar por alguien//” (QE, I117).

N: “//(...) Siempre en las navidades, siempre hacemos la novena nos reunimos en familia y algunos vecinos y el 24 de diciembre hacemos una cena navideña para compartir en familia y hacemos entrega de regalos. La tradición a las doce de la noche es cuando el niño dios nace y llega con regalos//” (QE, I124).

I: “//vamos a escuchar la historia de Sara. ¿Quién te la contó?//” (QE, I133).

SS: “//mi mamá y mi papá//” (QE, I134).

SS: “//mis padres tienen la costumbre de reunirse con sus hermanos a disfrutar de un buen café o un almuerzo... siempre ayudándose los unos a los otros porque por eso mis padres quieren que haiga buena relación entre nosotras, Karoll y Sara, para que así haiga armonía y sea así de generación en generación//” (QE, I136).

D: “//mi tradición cuando pequeña era re re reunirnos en familia y contar las cosas que se han hecho buenas y no buenas y apoyaaaarnos cuando las cosas no salen bien, otra cosa es que jugábamos mucho éramos felices a pesar de las circunstancias. Para mis hijos quiero estén y sigan sus metas que sean personas uuutiles poorporque ayudan y se cuidan a otras//” (QE, I160).

B: “//uno de los juegos tradicionales era cuando mi tío Mauricio con un amigo armaban hilo para los muñecos y los tiraban por la terraza a la zona de aterrizaje (...) //” (QE, I173)

SH: “//la tradición que se sigue en mi familia es en el día de la madre y visitar al abuelito y la abuelita//” (QE, I191).

I: “// (...) quién me dice ¿por qué es importante recordar el pasado?//” (QE, I212).

SS: “// porque así podremos recordar ahora cómo estamos//” (QE, I215).

S: “//y podemos decir...//” (QE, I217).

K: “// porque en el pasado hay muchas cosas que no tienen en la vida, esos son de los antepasados y que aquí no hay//” (QE, I219).

S: “//porque hay cosas que nosotros no sabemos//” (QE, I221).

CE: “//para qué para saber que hacer cosas//” (QE, I223).

- I: “//¿qué pasa si no recordamos el pasado//” (QE, I224).
- N: “//no supiéramos nada, no sabríamos nada//” (QE, I227).
- I: “//¿por qué es importante recordar el pasado de nuestras familias?//” (QE, I228).
- S: “//para saber cómo qué le pasó en la otra vida//” (QE, I223).
- K: “//pa’ que nos vaya bien//” (QE, I235).
- D: “//para aprender de los demás//” (QE, I236).
- I: “//pero cómo lo recordaron, haciendo uso de qué//” (QE, I239).
- SH: “//uso de la memoria//” (QE, I240).
- I: “//Hacemos uso de la memoria para traer el pasado al presente. Hacemos uso de la memoria. ¿Qué pasaría si olvidamos las cosas?//” (QE, I243).
- SS: “//no supiéramos nada//” (QE, I244).
- D: “//uno no pensaría//” (QE, I247).
- S: “// (...) no le podemos contar nada a nuestros hijos//” (QE, I249).
- I: “//pero no me han dicho que significa olvidar//” (QE, I268).
- Á: “//olvidar cosas//” (QE, I269).
- D: “//olvidar cuidar a nuestra familia//” (QE, 271).
- K: “//olvidar personas//” (QE, I272).
- S: “//que olvidar es como olvidar a la familia//” (QE, I275).
- I: “//siii pero no me han dicho porque es importante olvidar algunas cosas//” (QE, I276).
- SS: “//porque algunas cosas fueron muy feas y malas//” (QE, I278).
- I: “//¿hay historias muy tristes que quisieran olvidar? (QE, I285).
- D: “//sii//” (QE, I286).
- N: “//si si si//” (QE, I287).
- I: “//Entonces, esas historias tenemos derecho a no recordarlas porque nos traen dolor//” (QE, I288).
- N: “//si nos traen mucho dolor en el alma, en el corazón//” (QE, I289).
- I: “//entonces la memoria es como una semilla, (...) qué es un muy pequeñita pero si se sigue contando historias y si nos vamos al pasado van a crecer raíces y la memoria se fortalece (...) //” (QE, I315).
- I: “//van a pensar (...) quién es la persona que les permite recordar el pasado//” (QE, I321).
- A: “//mi papá//” (QE, I322).
- D: “//yo de primeras, mi mamá y mi papá//” (QE, I324).
- N: “//padre y madre//” (QE, I331).
- E: “//mi abuela y mi mamá//” (QE, I337).
- SS: “//mi papá, mi mamá y mi tía//” (QE, I339).

SS: “//y mi hermana//” (QE, I341).
 JI: “//mi tía//” (QE, I343).
 M: “//mi mamá y mi papá//” (QE, I345).
 CE: “//mi madre//” (QE, I347).
 SH: “//mi mamá y mi papá//” (QE, I349).
 K: “//mother y father//” (QE, I350).
 B: “//mi tío//”(QE, I352).
 C: “//mi aguela, mi mamá y mi papá//” (QE, I354).
 S: “//mi mamá y mi papá//” (QE, I356).
 I: “//cada uno les faltó colocar la semilla de cada uno de ustedes porque ustedes son los encargados de preservar la memoria, de contar la historia, la historia no termina con los papás sino que sigue con cada uno de ustedes. A cada uno le voy a dar la semillita en la mano esa semillita representa que cada uno es un guardián de la memoria. O sea que cada semillita representa a uno de ustedes, a cada uno, porque sin ustedes no habría memoria//” (QE, I370).

Tabla 5. Relatos Quinto Encuentro

5.6 TERRITORIO- DESPLAZAMIENTO

Con la participación de Daniela Muñoz del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), recordamos y reflexionamos en el Sexto Encuentro (SE) sobre el cuento *un largo Camino*, de Beatriz Eugenia Vallejo; donde se narra la historia de Guillermo, un pingüino que vive en el sur del planeta, que fue alejado de su pueblo y tuvo que buscar con su familia otro lugar para vivir. (La lectura la han realizado previamente los niños y niñas). Realizamos una reflexión sobre la importancia de afrontar la adversidad, y de acoger de manera afectiva a las personas que dejan por varias razones su territorio, reconociendo que el cambio de lugar y los tesoros que guarda cada región resultan ser muy valiosos para cada uno de nosotros. Los niños y niñas realizaron una campaña para la acogida a las personas que vienen de otro territorio, donde salieron ideas como abrazar, jugar, mostrar el nuevo territorio y compartir los aprendizajes que cada uno trae consigo.



Figura 6. Sexto Encuentro “Un largo Camino”

Categoría	Territorio Desplazamiento	Objetivo:	Reconocer que el desplazamiento o los cambios de territorio se convierten en un aprendizaje para nuestras vidas.
<p>DA: “//ustedes son muy pilos, entonces hablamos de dos personajes que vivían en dos territorios muy diferentes pero ambos vivían con sus familias ¿verdad? y con sus amigos... y tal vez hacían cosas diferentes porque en los dos lugares hay cosas distintas por hacer ¿no? y ¿qué pasó? ¿Qué les pasó a las familias?//” (SE, I107).</p> <p>SS: “//ehhh tuvieron que irse del territorio//” (SE, I108).</p> <p>O: “//tuvieron que irse del territorio//” (SE, I109).</p> <p>S: “//Porque habían unos pingüinos que invadieron y unos osos//” (SE, I111).</p> <p>DA: Pues entonces eso le pasó a Guillermo y Ana llegaron a quitarle esos tesoros porque estas personas los querían para ellos 138</p> <p>DA: “// (...). Bueno qué pasó cuándo estas personas llegaron, ¿Qué tuvieron que hacer Guillermo y Ana y sus familias?//” (SE, I148).</p> <p>CE: “//irsen de la vecindad//” (SE, I149).</p> <p>O: “//A la ciudad//” (SE, I154).</p> <p>DA: “//Entonces ellos no conocían que era el cemento y viajaron y llegaron acá donde nosotros vivimos a conocer el cemento ¿qué más les pasó al llegar a la ciudad?//” (SE, I167).</p> <p>K: “//ehhh ehhhh también ehhhh ehhh en la escuela ellos nadie quería ser amigos y después se fueron a conociendo y se fueron haciendo amigos//” (SE, I168).</p> <p>DA: “//no fueron muy amigos de ellos, y estuvieron solos, y cómo se sentían ellos, cómo creen que se sienten cuando llegaron//” (SE, I169).</p> <p>SH: “//tristes//” (SE, I170).</p> <p>SS: “//preocupados//” (SE, I174).</p> <p>CE: “//que a ellos los miraban como si vinieran, como si Guillermo hubiera venido de otra ciudad y Ana también tenía como una tablita y las fotos, con las fotos que tenía//” (SE, I194).</p> <p>DA: “//¿Para qué servían las fotos que Ana veía?//” (SE, I195).</p> <p>NN: “//Para recordar//” (SE, I196).</p> <p>DA: “//(...) Bueno llegaron a la ciudad y qué más pasó qué pasó cuando se conocieron Ana y Guillermo//” (SE, I209).</p> <p>SH: “//eehh se hicieron buenos amigos//” (SE, I210).</p> <p>SS: “//comenzaron a hablar y se hicieron amigos//” (SE, I216).</p> <p>SS: “//y siempre Guillermo guardaba en su corazón el pasado//” (SE, I 222).</p> <p>DA: “//(...) y qué pasaba cuando él escuchó la historia de Ana. Qué pasó cuando ambos se compartieron sus historias. Quién se acuerda qué cómo se sentía él al poder contarle su historia y qué encontró en Ana qué hizo Ana//” (SE, I226).</p> <p>S: “//le contó la historia de ella//” (SE, I227).</p> <p>SS: “//y lo abrazaba//” (SE, I229).</p> <p>SS: “//y Guillermo necesitaba ese abrazo//” (SE, I237).</p>			

- DA: “//algunos no, algunos familiares decidieron regresar y otros se quedaron el ciudad verdad; fueron los dos caminos que tomaron. Bueno, cómo les pareció esa historia//” (SE, I244).
- S: “//bonita y un poquito triste//” (SE, I246).
- DA: “//Qué es lo triste de la historia//” (SE, I247).
- S: “//que se tuvieron que ir//” (SE, I 248).
- DA: “//les ha pasado a muchas personas que han tenido que moverse de otros lugares donde nacieron y llegar a otros lugares como por ejemplo Bogotá y recorrer largos caminos y hoy quisiera que luego de que me compartan sus cartas para Guillermo, miremos también cómo podemos acompañar a esas personas que llegan de recorrer mucho mucho caminos, de paisajes muy distintos a lugares como éstos bueno. Pero entonces quiero conocer las cartas que hicieron. Quién me quiere compartir las cartas que hicieron hoy//” (SE, I251).
- D: “//Ana te doy muchos saludos, me gusta que fueras amiga de Guillermo pero me gustó compartir contigo mucho pero no me gusto que dejaran su vecindad//” (SE, I266).
- SH: “//Hola Guillermo y Ana yo cuando leí tu cuento porque se conocieron y no me gustó tanto que tuvieron que ir de sus territorios y sé que tuvieron que caminar lejos y se les tuvo mucha dificultad y trabajo mucho trabajo y no fue fácil en sus anteriores casas pero se fueron acostumbrando a la ciudad//” (SE, I 271).
- SS: “//les escribo esta carta para decirles que no importa que se fueron de su mundo, que siga llamando a su abuelo los domingos y que ya los tenemos en el corazón y que hagan reír a sus amigos hasta que le duela la barriga. Adiós Ana y Guillermo un abrazo para los dos” (SE, I278).
- JH: “//Saludo Guillermo te escribo que a mí me gustó el cuento mucho porque era a veces muy triste pero después era muy feliz pero lo que más me gustó es que siempre recordaban su territorio de donde vivían y Ana tenía un álbum de fotos que recordaba de donde vivía y Guillermo no se olvidaba de su mamá y su hermano//” (SE, I283).
- A: “//Tenemos que brindarle apoyo a Guillermo y Ana para que superen su situación de tener que irse de su territorio a otro territorio con serenidad o con tranquilidad y los que rodean a Guillermo y Ana ser más cultos y el de todos a aprender a ser más tolerantes y respetuosos (...) //” (SE, I291).
- DA: “//muy linda tu carta, gracias por hacer esa carta tan linda. Quién más, ¿quieres que yo lea la tuya? o que algún compañero lea la tuya *“Amigo Guillermo y Ana: Hola amigo no importa que les toque abandonar sus territorio, lo importante es salir adelante y no quedarse en el problema hay que empezar una nueva vida y más si tienes quien te acompañe en tu camino. Atentamente Nicol Alejandra Quintero”* está hermosa (SE, I292).
- B: “//Guillermo, cordial saludo. Tu historia Guillermo fue muy triste porque te quitaron la comida y te llevan de tu territorio que es tu casa Brandon Esteban//” (SE, I298).
- C: “//Saludos Guillermo y Ana. Querido Guillermo y Ana: ¿cómo están? ustedes son los mejores amigos y son como hermanos, en la escuela les enseñan como a nosotros. Hasta pronto Guillermo y Ana. Carol Julieth Ortiz León//” (SE, I302).
- K: “//Hola amigos como les va, yo muy bien leyendo su libro, muy bonito me gustaría conocerlos y hablarle y que me digan cómo sintieron cuando se fueron de su pueblo//” (SE, I306).
- I: “//Jhaden, y por qué Jhaden por qué te sientes identificada con Ana. Cuéntanos porque Daniela no conoce tu historia, ¿Por qué este año

llegaste de dónde?/" (SE, I385).

JH: "//deeee de Pereira/" (SE, I386).

DA: "//¿era totalmente diferente? ¿Cómo es Pereira ahorita? nos contabas calor y qué más hay allá/" (SE, I389).

JH: "//pueblos, más animales/" (SE, I390).

S: "//ella, ella fue la primera amiga/" (SE, I395).

I: "//¿Carol?/" (SE, I396).

JA: "//No, Jimena/" (SE, I397).

I: "//¿ay saben por qué? Jimena de dónde venía/" (SE, I398).

JJ: "//de Tamé/" (SE, I399).

I: "//Uy tenemos una historia muy parecida/" (SE, I400).

DA: "//y ¿cómo es Tamé?/" (SE, I401).

JJ: "//Es caluroso y también tibio/" (SE, I402).

DA: "//Caluroso o sea que tú también viajaste así como Guillermo como Ana hasta llegar a la ciudad ¿cómo fue llegar?/" (SE, I403).

JJ: "//bien/" (SE, I404).

DA: "//y quién te acogió quién te dio ese abrazo como el que le dieron a Guillermo a Ana cuando llegaste/" (SE, I405).

JJ: "//mi tía/" (SE, I406).

DA: "//Tu tía te de acogida que lindo. Bien Vamos juntando historias las historias no son como tan lejanas y como tan de Guillermo nos pasa a muchos ya veces no conocemos las historias de los compañeritos con los que estamos todos los días quién más viene de otro lugar diferente/" (SE, I407).

Á: "//Yo/" (SE, I408).

DA: "// (...) que podríamos hacer, quién me dice, qué se les ocurre que uno puede hacer para que se sientan acogidos queridos que se les ocurre que podemos hacer/" (SE, I431).

I: "//O si vinieran ustedes de otro lugar muy lejano a un lugar nuevo que les gustaría que les dijeran cómo les gustaría que lo recibieran/" (SE, I432).

S: "//bien/" (SE, I433).

N: "//con un abrazo/" (SE, I434).

JH: "//Tratándolo bien/" (SE, I438).

DA: "//Cómo más podemos recibir a quién llegan. Cuando están solitos en el descanso que les gustaría/" (SE, I439).

JJ: "//Que alguien nos acompañara/" (SE, I440).

DA: "//Y a qué se puede jugar, que juegos les podemos enseñar de juegos de Bogotá porque puede que vengan con juegos que no conozcan, entonces a qué juegos/" (SE, I445).

S: "//cogidas/" (SE, I446).

O: "//fútbol/" (SE, I447).

I: "//¿Qué más podemos hacer para que alguien que venga de lejos se sienta acogido en nuestro grupo?/" (SE, I454).

S: “//que estén solos y que los acompañemos//” (SE, I455).
 JI: “//no tratarlo mal no decir grosería//” (SE, I458).
 SS: “//tener amigos//” (SE, I459).
 DA: “//Por ejemplo tú qué comías en Pereira//” (SE, I473).
 JH: “//bandejas paisas//” (SE, I476).
 DA: “// (...) para los que vivimos en Bogotá y nacimos acá: cómo les mostramos la ciudad a quienes llegan, qué les mostraríamos del barrio por ejemplo, qué les gustaría mostrarles del barrio a quiénes llegan nuevos//” (SE, I491).
 JH: “//la naturaleza//” (SE, I492).
 O: “//los montes//” (SE, I494).
 JH: “//las quebradas//” (SE, I500).
 DA: “//¿por acá hay quebradas?//” (SE, I501).
 S: “//En Quiba//” (SE, I504)//”.
 K: “//nuestro barrio, donde vivimos//” (SE, I506).
 SS: “//mi casa//” (SE, I508).
 SS: “//la parte de vacas y animales la parte campesina//” (SE, I510).
 S: “//profe, toda la ciudad mostrársela//” (SE, I512).
 O: “//los edificios//” (SE, I514).
 DA: “//les mostrarías los edificios, desde dónde es un lugar para ver una vista de Bogotá que ustedes quisieran mostrarles//” (SE, I515).
 S: “//Quiba Alta, Paraíso//” (SE, I516).
 JH: “//por allá yendo pa mi casa//” (SE, I518).
 DA: “//yendo para tu casa hay un lugar lindo para ver Bogotá, entonces//” (SE, I519).
 JH: “//se ve todo los miradores//” (SE, I520).
 B: “//el parque el Tunal//” (SE, I525).
 S: “//parque el Paraíso también//” (SE, I527).
 E: “//los colegios//” (SE, I528).
 O: “//los puentes//” (SE, I534).
 SS: “//las tiendas//” (SE, I536).
 N: “//Supermercados//” (SE, I538).

Tabla 6. Relatos Sexto Encuentro

5.7 GUARDIANES DE LA MEMORIA

En el séptimo y último encuentro (UE) participaron algunos de los familiares de los niños y niñas, quienes a través de la oralidad posibilitaron la construcción de memorias colectivas durante todo este recorrido. Inicialmente los niños y niñas les socializaron a sus madres, tías, abuelas o cuidadoras los encuentros pasados a través de una galería, recordando el viaje que hemos hecho para conservar la memoria.

Posteriormente, los niños y niñas nos cuentan cuáles son los sueños que tienen para su familia, localidad y país. Encontramos la necesidad de la garantía de sus derechos como la educación, el libre desarrollo en una sociedad que los proteja y los escuche. Los mensajes en forma de fruta fueron pegados en un árbol que simboliza la infancia como seres que agencian el cambio social. Posteriormente, en el momento central, los niños, niñas y sus familiares descubrieron unos mensajes ocultos en bombas, relacionados con la esperanza y la importancia de que los niños construyan memoria y que sus voces sean escuchadas. Esto lo pegamos en un cartel nombrado “guardianes de la memoria”.

Al finalizar compartimos algunas comidas típicas de la región o territorios de origen, y a través del diálogo de saberes surgieron algunas historias emotivas sobre el sentido y significado de esos alimentos en nuestra para la familia y la identidad que se esconden detrás de ella. Finalmente cerramos este proceso recordando que estas historias deben preservarse en las familias pues nos permiten recordar nuestras tradiciones; asimismo los niños y niñas se comprometen a guardar y traer al presente las historias personales y familiares, para aprender del pasado y transformar nuestro presente.



Figura 7. Séptimo Encuentro “Guardianes de la Memoria”

Categoría	Infancia Participación Identidad	Objetivo:	Visibilizar a los niños como guardianes de la memoria, reconociéndolos como seres creadores y soñadores, capaces de transformar el presente y futuro sus entornos familiares, escolares y comunitarios.
<p>I: “//(...) ¿qué las hace tan especiales a ustedes a las adultas? vamos a escuchar ahora a los adultos que nos dicen sobre qué las hace tan especiales//” (UE, I63).</p> <p>L: “//pues digamos yo personalmente soy especial porquee pues a pesar de que yo también fui quedé embarazada muy joven y eso, lo especial es que yo no me quedé ahí llorando, no, sino que yo he tratado de que hacer lo mejor por ellas sí, de ser una buena madre, de pronto es eso lo especial que yo tengo yo, para mí concepto, que yo hago todo por ellas, lo que sea para que estén bien//” (UE, I64).</p> <p>MA: “//pues a mí lo que me hace tan especial es que a mí siempre me ha gustado mantener la familia unida y les doy mucho amor para que asimismo ellos sientan ese amor//” (UE, I65).</p> <p>EV: “//ser madre, ser madre y cuidarlos esperar que ellos estén bien//” (UE, I68).</p> <p>JN: “//especial me hace enfrentar los problemas, darles el amor para que ellas estén bien, darles consejos y eso me hace especial//” (UE, I70).</p> <p>SO: “//cuidarlas y protegerlas//” (UE, I72).</p> <p>KA: “//no pues respetar, yo respeto mucho a las personas//” (UE, I75).</p> <p>I: “// (...) alguien que me recuerde en qué consistía la actividad de hoy//” (UE, I102).</p> <p>CA: “//había que escribir los sueños para nuestra familia, nuestra localidad y nuestro país//” (UE, I103).</p> <p>K: “//en mi familia que vuelen muy alto por conseguir sus metas, que sigan luchando por conseguir sus metas//” (UE, I105).</p> <p>K: “//que mi localidad así la quiero porque así la quiero mucho, y a Bogotá la quiero mucho porque me recibió con las manos abiertas, quee yo cuido a mi país porque y mi país siga bonito como siempre//” (UE, I107).</p> <p>CA: “//yo sueño que mi familia sea alguien en la vida y que mi familia nunca se sienta mal//” (UE, I109):</p> <p>CA: “//soñamos que ciudad Bolívar cambie, hay muchos accidentes y ladrones. Soñamos que no haya más droga ni vendan marihuana//” (UE, I111).</p> <p>S: “//porque los que tienen hijos pueden abandonar los hijos para comprar las drogas//” (UE, I113).</p> <p>SS: “//para mi familia deseo que haiga unión, prosperidad, una casa grande para mi familia donde haya mucho mucho amor junto con un perro. Para la localidad sueño es que se acabe la delincuencia y haiga tranquilidad. Para mi país mi sueño es que sea un país lleno de paz que se respeten los derechos de todos//” (UE, I117).</p> <p>Á: “//que mi familia tenga buen en todas las cosas que no tengan problemas, mis hermanos, mi papi y mi mami que tengan vida//” (UE, I120).</p> <p>Á: “//para mi localidad tenga sea muy hermosa y se desarrolle//” (UE, I122).</p> <p>Á: “//que mi país desearía sea como un gran país y sea de muchas oportunidades//” (UE, I124).</p> <p>MA: “//sueños de mi familia: empleo, compartir que el hogar que siempre esté unido, con amor, compartir juntos siempre y tener mucha</p>			

felicidad, que nuestro hogar esté siempre bendecido, pues en cuanto a la localidad pues que haiga más parques más oportunidades para los niños y en cuanto al país pues que haiga paz, que la paz viene desde los hogares, la paz y el amor//” (UE, I129).

JH: “//yo sueño que a mi familia no les falte la comida, que tengan salud, que mis hermanas puedan estudiar para que sean alguien en la vida//” (UE, I134).

JH: “//soñamos que ciudad Bolívar cambie porque hay mucho ladrón que la policía los atrape porque hay muchos accidentes y robos//” (UE, I136).

S: y paz

B: “//y una idea para mi localidad es es que nos unamos para pintar nuestra localidad y para mi país es que seamos mejores//”(UE, I142).

E: “//tener una casa propia para mi familia, conocer el mar, para mi país que tengamos mejores oportunidades de estudio y para mi localidad que tengamos pavimentadas todas las carreteras de toda la localidad Ciudad Bolívar//” (UE, I145).

O: “//los sueños para mi familia es estar siempre juntos, para mi localidad tener un barrio bonito y para mi país tener paz//” (UE, I154).

JJ: “//mamá, te quiero mucho, eres muy especial para mí, te quiero mucho, te amo con mi corazón te llevo con amor tu eres un regalo para mí eres tu mi sueño//” (UE, I158).

I: “//De los que trajeron su compartir, los invito a que nos cuente un poco sobre la historia de ese producto. listo, nos cuenten un poquito de porque lo eligieron yyy lo compartimos entre todos//” (UE, I184).

MA: “//pues el producto que traje es arroz con leche, porque en mi familia lo acostumbramos a preparar en cualquier ocasión, y nos gusta comerlo en familia, representa la unidad y el amor. Pues también porque es fácil de preparar y es muy rendidor, entonces todos pueden comer y repetir//” (UE, I186).

I: “(…) por ejemplo ¿en Venezuela comen arroz con leche? (...)//” (UE, I190).

EV: “//no no, yo se los hago a ellos porque yo se los hago acá, pero allá se consume en semana santa pero no todo el año, de pronto solo en semana santa//” (UE, I191).

EV: “//sí, allá solo es en semana Santa, y perdón, mmmmm, pero como yo me crie allá en la costa yo se lo hago a ellos//” (UE, I194).

I: “// ¿tú eres colombiana o de nacionalidad venezolana?//” (UE, I195).

EV: “//soy Venezolana criada en Colombia//” (UE, I196).

I: “//mmm de nacionalidad venezolana y de allá que nos trajiste//” (UE, I197).

EV: “//la arepa con queso, pero solo traje una//” (UE, I198).

EV: “//la arepa se hace con harina pan no de maíz como acá, azada, se rellena con queso, con jamón y queso, solo queso, de carne desmechada, frijoles negros, que les llamamos en Venezuela Caraotas negras con queso yyy huevo, o de tomate, cebolla, aguacate, lechuga, también es riquísima. Está la de, la que es de carne desmechada con frijoles negros tajadas amarillas y queso//” (UE, I200).

I: “//(...) también los niños saben, claro, que arepas preparamos acá en Colombia (...)//”(UE, I201).

JH. “//la arepa de queso//” (UE, I202).

O: “//la arepa de huevo//” (UE, I204).

MK: “//la arepa de maíz//” (UE, I205).

MA: “//la arepa de mazorca//” (UE, I206).

MK: “//sí, esa se consume sobre todo en Manizales, nosotros... yo soy de Manizales, yo consumo mucho de esa la de peto//” (UE, I207).

EV: “//¿maíz blanco o maíz pelao?//” (UE, I 208).

MK: “//de Caldas//” (UE, I210).

EV: “//esa se está consumiendo mucho allá en Venezuela por la escasez de la harina pan. Por lo menos compran otra harina de maíz amarillo, masapan, pero hay muchas personas que no lo toleran, por lo menos yo y mis niños no toleramos//” (UE, I209).

L: “//o sea que no se consume el peto nada//” (UE, I211).

EV: “//pues los colombianos lo hacen y por ello se conoce, por lo menos el peto yo lo hago, me encanta y ellos se lo comen acá//” (UE, I212).

L: “//pero por ejemplo mi abuelita que es de Gachalá Cundinamarca, allá se hacen las arepas con maíz pelao, pues el proceso ustedes me imagino que ya saben, con la ceniza, se pelan y son muy ricas, con queso hmmm, pues la mayoría también hacemos así masapan pero con arepa, eh con queso con queso//” (UE, I213).

EV: “//no tenía ni idea, es que allá como la mencionan tanto, no sé mucho de arepas porque lo que tenía en Venezuela eran nueve años, yo me crié aquí en la Costa, y así hay muchísima variedad de arepas, y son arepas grandes, por lo menos ellos no acostumbran a consumir estas arepas sino son arepas así (tamaño más grande). Ángel consume una, dos el hermano se consume tres, el papá se consume tres, yo dos y así, y no son arepas pequeñas sino gruesas y grandes, y rellenas de un sin fin de cosas, de pernil asado también se rellena, de pollo, de pernil de cerdo, y así//” (UE, I214).

EV: “//allá hay una parecida pero le llamamos cachapa y eso o sea todo lo consumimos totalmente fresco, ahorita por los medios hay que acostumbrarse a comprar ya hecho pero todo casero y muchísimo mejor, nada que tenga conservantes, eh la cachapa: es la misma arepa de Choclo, de maíz choclo pero que es todo fresco, agarran y muelen el maíz y así como se hace así esa masa así en vivo es que la asan hay mismo, no no las venden así como las venden acá, que viene ya como con conservantes y eso, y no no es igual natural, la textura no es igual//” (UE, I217).

L: “//ehh yo nací en un pueblo que se llama Soatá Boyacá, allá lo típico así es las panelitas se hacen se hacen que queso, mogollas, mantecadas, los cosas es muy difícil acá no las venden, o sea allá todo es muy casero y es suuuuper delicioso, son unas mogollas así grandototas, entonces lo único así son estas panelitas, porque por acá el queso ese no se consigue por acá, un queso muy rico, las mogollas, la mantecada, eh la miel de caña, también allá hacen procesan es la miel de caña, no hacen panelas sino la miel, solo la miel, y las panelitas, el masato y ya//” (UE, I227).

I: “//quién más tiene así otro dulce así que le guste de región, típico de su región, un dulcecito como un bocadito. Sara nos contaba también que comían queso con panela rayada., los calostros es mucho de acá también, ¿les gusta?//” (UE, I228).

MA: “//uy sí, deliciosos//” (UE, I229).

N: “//yo nunca los he probado//” (UE, I231).

LE: “//cuando uno está moliendo, eh se revuelve la miel con el que con la mantequilla uy eso queda más rico pero es cuando uno está moliendo cuando se está en el proceso de la panela pero eso es en Gachalá, que es solo panela//” (UE, I232).

MA: “//la mazamorra, mi mamá licuaba la mazorca y hacía la mazamorra, le echaba menudo, habas, frijol, arveja, y esa sopa me encanta//” (UE, I236).

B: “//profe, yo sé que comía mi mamá donde vivían//” (UE, I237).

B: “//sopa//” (UE, I239).

S: “//mi mamá también tomaba caldo, caldo de pasta//” (UE, I240).

Tabla 7. Relatos Séptimo Encuentro

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS Y HALLAZGOS

En el presente capítulo se despliegan los aprendizajes construidos alrededor de las categorías inicialmente planteadas: oralidad, identidad (es), infancia y memoria colectiva, las cuales, a partir de la inmersión en el campo investigativo y los saberes intergeneracionales que se dieron en los encuentros del grupo de “*Viajeros y Viajeras por la memoria*” -gracias a la oralidad-, permitieron vislumbrar la manera en la que los niños y niñas configuran sus identidades en diferentes espacios y tiempos, a través de sus narrativas, memorias personales y colectivas, siendo el territorio una categoría que emerge para explicar de mejor manera la relación entre la cultura y lenguaje, destacando la importancia de visibilizar a la infancia en la construcción de escenarios de paz.

6.1 APUESTA POR LA ORALIDAD

La oralidad constituyó el eje central de la investigación al propiciar los relatos de los acontecimientos más valiosos que guardan los niños y sus familias, acercándonos a su pasado y a su historia desde el lenguaje y la memoria colectiva. A su vez, la oralidad fue el escenario que viabilizó los encuentros intergeneracionales que se dieron dentro y fuera de la escuela, encontrando en las narrativas los elementos culturales que intervienen en la configuración identitaria de los niños y niñas; el lenguaje en este aspecto nos permite conocer cómo el niño se adentra en la cultura ya sea desde las narraciones del pasado o del presente. Siguiendo a Bordelois (2003):

El lenguaje, don que no se puede perder, nos singulariza como individuos; como dice Lacan, el sujeto se constituye a través de la trama del lenguaje y gracias a éste. La identidad es una construcción interminable, del mismo modo que el lenguaje es una operación interminable y está continuamente en perpetua renovación. Bien propio e inalienable, el lenguaje es también un referente necesario para plasmar y sostener, no sólo la individualidad propia, sino la del grupo. (p.36).

En cuanto a los postulados de Ong (1996), la oralidad resultó ser el lenguaje propicio para desencadenar procesos de memorias personales y colectivas, al estar la palabra acompañada de recuerdos, acontecimientos y acciones dotadas de sentido; así, la palabra evocó el recuerdo de sucesos familiares, pero también permitió la organización de pensamientos y emociones que tenían la necesidad de emerger a través de la palabra. Para este proceso, los niños y niñas reconstruyeron las memorias de su colectivo más cercano, de manera que los relatos se enmarcaron en diálogos de saberes intergeneracionales, con un sentido y significado que se preserva en la memoria de los niños y adultos, quiénes a través de la palabra se acercaron y afectaron por todo lo que aconteció en el pasado. Para este caso, Sara Sofía relata con firmeza la historia del pasado de su padre, el cual le contó días atrás:

SS: *“//y la historia de mi papi fue muy difícil, la historia de mi papi fue muy difícil porque él cuando nació pues no tenía mamá y él quedó solo con los hermanos, y se murió el papá cuando... ¡No! cuando él estaba bien pequeño bebecito le asesinaron al papá, lo asesinaron y después cuando ya estaba grande como de siete años mataron la mamá, se murió, y después ella, estaba como le tocó trabajar y después los hermanos mayores decidieron que él fuera para un internado, él se tiraba mucho del segundo piso se tiraba y se escapaba porque no le gustaba estar allá cuando se escapaba entonces él se iba para la casa y los hermanos otra vez lo volvían, pero cuando se dieron cuenta que él se escapaba lo echaron de allá entonces mi papi creció y cuando a los dieciséis años siguió trabajando en lo mismo y cuando ya era grande a esa parte ya estuvo con mi mamá y él se puso muy alegre de nosotras... y ahora él él trabajó en el SITP pero ahora trabaja en las alturas pintando edificios//”*. (TE, I177).

La oralidad nos permitió escuchar las voces de los niños y niñas, quienes a partir de sus experiencias han construido sus propias historias y las han organizado para presentarlas como sus memorias personales, dotadas también de significado. En este sentido resulta preciso decir que la oralidad también le permite al niño-a no solo comprender su cultura, sino dar significado a su entorno mediante la palabra. En las siguientes intervenciones los niños y niñas exponen sus posturas y saberes frente a un tema de migración a partir de lo que han visto, escuchado y vivenciado.

I: *“// (...) Vamos a escuchar a Ángel, que también viene de lejos, lejos//”* (CE, I156).

M: *“//de Venezuela//”* (CE, I157).

A: *“//profe, aquí no aparece//”* (CE, I160).

I: *“//mmm acá dentro del mapa no aparece porque es Colombia, debes buscarlo afuera//”* (CE, I161).

CE: *“//¿Cuál es y le ayudamos//”* (CE, I162).

A: *“//es por la ve pequeña, es por la ve pequeña veeee) //”* (CE, I163).

I: *“// (...) ¿por qué creen que se vino Ángel de allá?//”* (CE, I204).

S: *“// porque allá hay mucha violencia, porque allá es peligroso//”* (CE, I205).

Á: *“//Maduro//”* (CE, I206):

NN: *“//jajajajaja//”* (CE, I207).

I: *“//¿por el presidente? (CE, I208).*

I: *“//pero Ángel cuéntanos porque si no, que tal no sea la verdad, no todos los noticieros dicen la verdad, los noticieros dicen mentiras//”* (CE, I210).

SS: *“//yo he visto que los Venezolanos se han venido para Bogotá porque no hay trabajo//”* (CE, I218).

A: *“//allá costaba toda la comida mucho, costaba mucho//”* (CE, I223).

I: *“//y tu extrañas Venezuela (CE, I225).*

CE: *“// ¡no! //”* (CE, I226).

A: *“//un poquito//”* (CE, I227):

I: *“//y tus abuelos dónde quedaron Ángel //”* (CE, I228).

A: *“//allá, todos están allá//”* (CE, I229).

A: *“//extraño un poquito la comida//”* (CE, I230):

CE: *“//¿Rica?//”* (CE, I231).

M: *“//que comía, pescado pescado, pescado//”* (CE, I232).

Desde la perspectiva de Ong (1996), la oralidad como tecnología de la palabra es un escenario de comunicación, organización y desarrollo social, le permite al sujeto hacer memoria, organizando el pasado que está segmentado por acontecimientos que vienen a ser explicados desde el presente y gracias al lenguaje. Es así como el (los) emisor(es) y el receptor(es) del mensaje(es) pueden situarse en un mismo contexto para comunicarse o pueden hacer referencia a un contexto lejano, como en el relato anterior, siendo la palabra un activador del pasado. Además, la palabra es acompañada por otros lenguajes corporales que acentúan la emisión del mensaje, lo cual en lo anecdótico es muy importante, pues la palabra al estar acompañada de simbología, metáforas, y expresiones gestuales o corporales, permiten darle a la narración el valor emocional que el niño o niña quiere transmitir. Para el siguiente relato, Santiago en diversos momentos relata los espacios que habita con exaltación:

I: *“//No te la pasas casi tiempo en tu pieza, ¿por qué? (TE, I425).*

S: *“//pues porque es un lugar solitario. Es que en mi pieza hace frío, por eso ahí no me gusta allá cuando es de noche, porque mi pieza... la casa es pequeña. Así que mi cuarto es el garaje, y dónde estoy más es en la pieza de mi mamá porque allá hay televisión y porque allá sí puedo estar con alguien//”* (TE, I426).

S: *“yo vivo en esa casa, si la ve profe, esa es... por eso me toca todos los días ir en moto al colegio porque es lejos”;*

I: *¿por qué no estudias en la escuela de Quiba?*

S: *“porque no me gusta, además tengo allí a mi mejor amigo con él estudio desde preescolar”.* (DC, Recorrido a Quiba).

Retomando los postulados de Bauman (2005) acerca de la modernidad líquida y la globalización, la oralidad como patrimonio se resiste a ser desplazada por la escritura y en especial por los medios digitales que priorizan aún más el código escrito en escenarios virtuales. De manera que es preciso valorar y recobrar en la familia y escuela la oralidad, pues acerca aún más esas relaciones intersubjetivas tan importantes para adentrarnos en la cultura; más que ser un medio de comunicación, la oralidad desencadena formas de conocimiento, maneras de interpretar la cultura. Siguiendo a Bordelois (2003), el lenguaje debe ser entendido como inherente al ser humano, gratuito, de fácil acceso y el único que participa en transacciones solidarias propias de una comunidad, por ello, en las sociedades modernas, la resistencia también implica preservar la oralidad en escenarios sociales, darle el lugar de valía que merece, pues además de lo indicado anteriormente, la oralidad es la que permite extender la memoria intergeneracional, y caso

contrario, si no se preserva la memoria también sucumbirá al olvido, como se muestra en los siguientes relatos, donde los niños y niñas tienen historias inconclusas, o incompletas a las que no pudieron acceder en su totalidad:

J: “//Ellos vivían en el campo y mi tía y mi mamá tenían unas ovejas que ella cuidaba y a ella le tocó vender esa oveja y ella se compró otra y el papá de ella se murió//” (TE, I192).

J: “//yyyy mi mamá era muy feliz en el campo porque a ella le gustaba, si le gusta el campo//” (TE, I194).

I: “//¿sabes por qué murieron los papás, el papá y la mamá? //” (TE, I195).

J: “//no señora. No me contó//” (TE, I196).

I: “//¡muy bien! muchas gracias. Quién Jhaden, sigue ¿quiénes están en tu foto? (TE, I215).

JH: “//mis abuelos y yo//” (TE, I216).

I: “//¿Están en la plaza de Bolívar? / Tu eres la pequeñita, (...) ¿qué historia tienen? (TE, I217).

JH: “//no me la contaron//” (TE, I218).

I: “//Brandon muéstranos el dibujo (...) cuéntanos la historia//” (TE, I282).

B: “//no me dijeron nada//” (TE, I283).

La reflexión sobre la apuesta del lenguaje en escenarios como la escuela, implican una resistencia e invitación por reavivar el conocimiento y la participación de los niños y niñas a través del lenguaje oral, por medio del cual el niño-a tiene mayor seguridad, y puede estar en una relación horizontal con el adulto, a quien puede escuchar, pero a la vez interpelar desde sus saberes anécdotas o experiencias. Resulta preciso entonces, estimular el papel de la *escucha* que enuncia Bordelois (2003): “hablamos aquí de un don más íntimo, tan desconocido como necesario en nuestros días: el don de escuchar lenguas, y en particular, el don de dar lugar en nosotros a la escucha de nuestra propia lengua, que tan desatenta y desatentadamente hablamos y a la que tan poco lugar y tiempo de reflexión concedemos”. (p.14).

A través de los relatos, el pasado se organiza y toma forma de palabra, gracias a que la oralidad al no ser tan rígida como la escritura, permite que los recuerdos afloren desde del cuerpo y la mente. Así, la memoria está íntimamente vinculada con el tiempo, pues es el reflejo del tránsito hacia el tiempo pasado desde el tiempo presente donde se produce la narración; esto es lo que permite darle sentido a un acontecimiento, situar los relatos desde la temporalidad, es por ello que el nombre de “viajeros y viajeras por la memoria” explica el recorrido que hicimos entre el pasado y el presente a través del lenguaje.

6.2 LA IDENTIDAD EN LAS NARRATIVAS INFANTILES

Como se enunció en el apartado anterior, la memoria es un recorrido con significado por la temporalidad; retornar al pasado cercano y pasado lejano implica traer los acontecimientos y lugares que habitan en las memorias personales y colectivas. En casa, los niños a través de la oralidad indagaron por historias y acontecimientos del pasado y presente de su grupo familiar, lo permitió la reconstrucción de memorias alrededor del colectivo, dándose no solo una trasmisión de saberes, sino un intercambio pues el niño pone en escena sus propias experiencias y anécdotas de sus memorias personales, para comprender los hechos pasados y darles un valor, como por ejemplo se evidenció en la construcción de memorias del territorio. De otra parte, en los encuentros que desarrollamos en la escuela, a través del lenguaje oral y también del escrito, los niños se apropiaron de ese pasado, lo compartieron, expresaron emociones y descubrieron las experiencias propias y del otro, dándole un orden y una comprensión a la realidad propia y del otro. Hago mención a la escritura, pues poner en orden los pensamientos es una tarea difícil, y algunos niños recurrieron a la escritura y lectura para poder compartir lo que estaban sintiendo; ya sea de manera oral o escrita, el grupo estaba dispuesto a la escucha de los relatos.

Para afianzar la importancia del diálogo intergeneracional, es preciso citar a Cabrejo (2007) quien afirma que en los relatos está presente la escucha que pone en movimiento el léxico mental, es decir aquella secuencia de palabras que expresa el adulto y que no se tiene conciencia el momento en el que se pronuncia, y el momento en el que el niño las interioriza y las vuelve suyas. El autor también nos recuerda la importancia de la temporalidad en la narración, donde se representan historias o acontecimientos que dan explicación a la vida, a la realidad, al pasado, para explicar el presente; como se muestra a continuación en el relato de Sara Sofía, quien en el segundo encuentro llevó un lienzo de tela con varios tejidos (entendido como objeto de representación, de transición o activador de la memoria) y nos contó sobre la experiencia propia, la de su madre y abuela:



SS: “//Y esto mi mami se lo hizo para la mamá ella ehhh se lo hizo para la mamá, yo no conocí a mi abuela, y mi mamá tampoco conoció a la mamá de ella. Mi abuelita murió porque tenía cáncer. Mi Mami lo guardó porque es lo único que ella tiene//” (SE, I112).

Figura 8. Sara Sofía

El anterior relato permite evidenciar que el tiempo permite nombrar lo ausente, es decir, haciendo uso del tiempo Sara Sofía da cuenta de aquello que estaba presente pero ya no lo está. Asimismo, al relatar la historia desde su propia experiencia: “yo no conocí a mi abuela”, reconstruye la historia, la observa o comprende desde otro punto de vista; enunciando lo que probablemente no comprendía, dándole de esta manera un nuevo significado a la realidad, a las razones de la muerte de la abuela, y la importancia del objeto simbólico que guarda el recuerdo y la añoranza manifestada también en sus palabras. A través de los relatos de los niños y niñas se evidencian enunciados que se guardan en su mente y dan explicación de la vida, por ejemplo de aquello que resulta difícil de afrontar. (Bruner, 2003).

En el tercer encuentro, Sara amplía su relato en relación a la muerte de su abuelita, siendo este un relato difícil de narrar, pero en el cual se tejen otras historias donde la situación difícil toma otros matices y se transforma en un relato que se acerca paulatinamente al presente, a su historia subjetiva, y la manera en la que ese sufrimiento es comprendido y narrado tomando distancia: “el relato aparece así como una verdadera astucia cultural para poder presentar bajo la forma de lenguaje todo el sufrimiento psíquico con una cierta distancia. (...) El relato precisamente es un ejemplo perfecto de hilo de pensamiento” (Cabrejo, 2007. p80).

SS. “//Cuando ella nació, a mi abuelita le gustaba trabajar mucho y ella y ella y ella siempre se la... y ella y ella veía mucha televisión y después cuando una amiga la llamó, cuando una amiga la llamó que venga para para el teléfono y entonces una tía de ella le dijo que y le dijo que que... su mamá había fallecido y ella tiró el teléfono de tanta tristeza y entonces al siguiente día ella todavía seguía llorando, pero llegó mi tío y dijo que vamos que vamos para mi casa y el hermano también fue. Y cuando ella ya tenía la edad de once años como de mi hermana, ella cuando ella, cuando, cuando... ya estaba grande ella, ella... estaba buscando su trabajo y cuando ya tenía como catorce, cuando tenía catorce ella tuvo a mi hermana, cuando ella nació, ella a los quince años, ella desde los 14 años comenzó a buscar trabajo y a los quince ya estaba trabajando. Cuando ya tuvo 19 nació yo y ella se puso muy alegre pero no se le hizo tan difícil ser mamá porque ella ya había tenido mi hermana y después mi papi tenía una amiga ahí, y ella le presentó a mi papi y mi papi después fue novio de ella y mi papi se dio cuenta que ella tenía dos hijas y ya//”. (TE, I173).

De otra parte Bruner, (2003) refiere la importancia de contar historias que logran establecerse a partir de las pequeñas circunstancias, situaciones de la vida del sujeto, y las interpretaciones que éste hace de la realidad; es así como las narraciones dejan ver una pequeña huella de lo que significa la cultura. A su vez, la cultura se constituye a través del lenguaje, a partir de los relatos, de las diferentes narraciones que están continuamente en interacción. El relato de César nos muestra una práctica tradicional de su familia, que se afianza no solo a través de las acciones sino del lenguaje oral. Como lo plantea el autor, el relato posibilita la construcción y transmisión de cultura, al propiciarse en una interacción social:

CE: *“//A mi familia siempre le ha gustado ir a misa, desde mis bisabuelos y demás ante antepasados y a mis papás también van a misa y quieren que nosotros también seamos católicos y que juntos permanezcamos para ir a misa//”* (QE, I108).

I: *“//César cuéntanos quién te la contó//”* (QE, I109).

CE: *“//mi mamá, mi historia es que vayamos a misa siempre y que seamos católicos//”* (QE, I110).

N: *“//¿qué es católicos?//”* (QE, I111).

I: *“//católicos es la religión que ellos practican//”* (QE, I112).

I: *“// (...) César a ti te gustaría continuar seguir siendo o sea siguiendo las creencias de tu familia//”* (QE, I114).

CE: *“//si señora//”* (QE, I115).

I: *“// ¿y por qué te gusta ir a la iglesia?//”* (QE, I116).

CE: *“//porque uno puede bendecir algo o también puede orar orar por alguien//”* (QE, I117).

Podemos advertir desde relatos como el anterior, que ese diálogo incesante entre sujeto y cultura permea la identidad, pero que a través de las narraciones se hacen exteriores esos elementos que la persona adopta como suyos. La cultura no solo hace referencia a las tradiciones o costumbres, la cultura está en la vida cotidiana, en la manera en la que se interpretan las acciones, los comportamientos, la cosmovisión, la simbología que atraviesa al sujeto. Así, relatar es más que contar historias, es apropiarse del significado de los hechos para su propia vida, comprenderlos para sí y para los demás, es tomar conciencia de cómo la cultura lo ha transformado, y como él mismo ha realizado acciones para también afectarla.

Conviene subrayar que la interacción con el otro (entre el yo y el otro, o lo que se encuentra fuera del yo) posibilita la constitución de identidad; es decir el lenguaje permite la interrelación o conexión entre sujeto y cultura para así configurar el yo. Como se muestra en los siguientes relatos, los niños y niñas buscan en el otro la respuesta a la pregunta *¿qué los hace tan especiales?*, pero para ellos no fue posible elaborar la respuesta sin enunciar al otro, manifestando que ese aspecto de su identidad, se basa en el discurso de un referente externo:

D: *“//nuestros papás nos dicen que nosotros somos cariñosos//”* (PE, I242).

O: *“//a mí me hace especial el amor de mi mamá//”* (PE, I279).

SS: *“//Porque mi familia es especial y me enseña a ser especial//”* (PE, I282).

N: *“//porque soy muy inteligente y muy juiciosa y mi mamá dice que soy muy amorosa//”* (PE, I290).

E: *“//A mí me hace especial mi mamá//”* (PE, I291).

S: *“//Yo soy especial porque mi papá y mi mamá me quieren mucho//”* (PE, I284).

J: *“//porque mi tía me... porque mi tía me quiere y yo soy... //”* (PE, I285).

CE: *“//yo soy especial porque mi mamá me quiere. Mi hermano mi papá y mi hermana//”* (PE, I286).

M: “//A mí, mi papá me hace especial //” (PE, I287).

Los postulados de Bruner (2003) en torno a la configuración identitaria a partir de los relatos autobiográficos toman relevancia en el primer encuentro, donde los niños realizaron ejercicios de autodescripción de sus habilidades y cualidades, lo cual permitió situar a un sujeto en constante diálogo con el otro y con la cultura que le rodea.

I: “//La habilidad es algo bonito que otra persona les haya dicho que tienen, en su memoria van a buscar en qué es bueno, por qué se destaca, lo van a pensar/ ¿ya lo pensaron? listo//. (PE, I1).

O: “//inteligente//” (PE, I6).

D: “//en ayudar a las personas que están enfermas//” (PE, I8).

C: “//leer//” (PE, I10).

K: “//Amorosa//” (PE, I13).

S: “//yo sé montar bicicleta//” (PE, I15).

O: “//yo tengo dos//” (PE, I18).

SH: “//¿dibujar?//” (PE, I20).

S: “//profe, ¿crear amigos también es una habilidad//? (PE, I24).

S: “//¡Yo soy ese!//” (PE, I26).

CE: “//inteligente para la matemática//” (PE, I29).

E: “//darle la silla a los que están enfermos//” (PE, I31).

K: “//yo profe! ¡Astuta!//” (PE, I23).

N: “//jugar, ¡juguetona!//” (PE, I34).

Si bien estas descripciones que los niños hacen sobre su personalidad son generalidades, nos acercan a la manera en la que “se ven” o mejor aún a “la manera en la que quieren verse ante los demás”; en este sentido, la *palabra* que denomina un rasgo o característica del niño o la niña - por el mero hecho de ser nombrada- no determina su identidad, pero sí nos permite considerar dos aspectos: El primero, cuando los niños se asignan una cualidad quieren que ésta sea diferente a la de sus compañeros, no quieren repetirla ni que tampoco las copien, expresiones como “copietas” o “esa yo ya la dije” “esa no porque ya la dijo”, dan cuenta de la importancia de la presencia del otro en la narrativa como en la vida, y la necesidad de diferenciarnos del otro; y el segundo aspecto obedece al contexto donde se sitúa la palabra; para este encuentro Óscar, Carol y César nombraron cualidades importantes para el escenario escolar, (como ser bueno en matemáticas) y que en otro contexto, por ejemplo como el de la calle probablemente no se enunciarían, y aparecerían otras palabras que los destacaran y reafirmaran frente al otro, como por ejemplo ser un buen jugador(a) de fútbol. No obstante, se advierte que estas consideraciones sobre identidad y el análisis fueron trascendiendo del dualismo idéntico-extraño, para luego ubicarnos en un sujeto que narra su experiencia y desde donde se narra a sí mismo.

A través de la narrativa y diálogo con la cultura, el sujeto construye su identidad y construye la cultura. Cuando se cita la importancia de las experiencias, o los acontecimientos o descripciones,

también se otorga relevancia a las percepciones o conocimientos que tienen las demás personas sobre los niños y niñas, situando de esta manera la identidad como un espacio público, más que privado. Como en el caso de Dayanna, quien manifiesta en el primer encuentro que una de sus cualidades es *ayudar a las personas enfermas*. Posteriormente, en el quinto encuentro, lee una de las tradiciones que hay en su familia; la tradición está escrita por la madre de ella:

D: “//mi tradición cuando pequeña era re re reunirnos en familia y contar las cosas que se han hecho buenas y no buenas y apoyaaaarnos cuando las cosas no salen bien, otra cosa es que jugábamos mucho éramos felices a pesar de las circunstancias. Para mis hijos quiero estén y sigan sus metas que sean personas uuutiles poorporque ayudan y se cuidan a otras//” (QE, I160).

Así, se denota la relación que hay entre las narrativas arraigadas a un marco de referencia de un colectivo, donde los referentes de otredad y en sí su vida cotidiana, acercan a Dayanna a la cultura y a la vez le transmiten a través de acciones y palabras algunos rasgos de su identidad que los hace propios. De esta manera, nuevamente el sujeto se coloca en interacción con el otro a través del relato, lo que conduce al sujeto, en este caso a Dayanna, a indagarse por sí misma, pero además indagar a los demás por ella, quizá porque las otras versiones pueden develar algunos elementos de la vida, que no son fáciles de exteriorizar como sus habilidades.

Desde la teoría de la enunciación, Leonor Arfuch (2002) señala la polifonía de voces que habitan al sujeto en su narrativa. Así, el enunciado, el lenguaje, es creado por y para otros; es allí donde coexiste no solo la propia palabra sino la de otro, ya sea real o imaginario; esta relación es denominada como dialógica y posibilita la configuración de identidades en la medida en que se reafirma el sujeto en su discurso, pero también encuentra a las demás *subjetividades*⁹ a partir de las cuales puede tomar distancia o identificarse para construir su propio *yo*.

En este sentido, la identidad se empieza a construir cuando el niño o niña a través del diálogo *intersubjetivo*¹⁰ se apropia de algunos discursos (con los cuales se identifica) y se aparta de otros, configurando así su propia narrativa de acuerdo a sus intereses, vínculos afectivos y emocionales. En esta diversidad se encuentra la pluralidad de voces, que siempre están en intercambio, diálogo, confrontación, proponiendo una identidad dinámica que se afecta por el otro y a la vez participa en la configuración de otras identidades. A continuación, se presentan en los relatos de los niños y niñas sobre los referentes de otredad, donde se han construido relaciones sociales y afectivas más importantes, denominados referentes identitarios:

I: “//teníamos un compromiso de preguntarle al papá y a la mamá qué los hacía tan especiales//” (SE, I10).

⁹ Término aludido por la autora. (Arfuch, 2002)

¹⁰ Ibidem.

S: “//que nos hacían especiales, que nos querían mucho porque somos los hijos//” (SE, I13).

SS: “//porque Dios me creó así//” (SE, I15).

O: “//Porque mi mamá no sabía que estaba embarazada de mí//” (SE, I17).

D: “//Porque mi mamá me dijo que era la más pequeña//” (SE, I21).

S: “//me dijeron de que porque había nacido... //” (SE, I23).

C: “//porque mi mamá me quería tener//” (SE, I25).

SS: “//Yo traje un gorrito ese me lo dio... mi papi lo compró se lo dio primero a mi hermana porque ella primero nació, ella ya está en sexto y ella me lo regaló a mí Cuando tenía 6 meses, y ella me dijo que tome y cada vez que yo dormía mi mami me lo ponía//” (SE, I108).

Es así como “asumiendo la dimensión narrativo/discursiva como configurativa de la identidad” (Arfuch, 2002. p38), es posible comprender al sujeto y sus múltiples referentes presentes en la enunciación, lo que permite afirmar que en la palabra se encuentra las acciones propias y las del otro, es decir, la pluralidad de narrativas es la que permite vislumbrar cómo el sujeto está en constante construcción de identidades.

En la narración se devela la intención del sujeto no solo de referenciar su realidad sino de comprenderla ya sea desde el lenguaje oral o escrito, para Ricoeur (1999) la cuestión central del relato es la pregunta por la identidad y su inminente relación con la temporalidad, los cambios, las contingencias y la manera en cómo el sujeto aparece, narra su propia vida, se designa y se interpreta a sí mismo buscando una aparente permanencia en el tiempo. En este orden de ideas, el carácter o los rasgos que los niños nombran y describen sobre su personalidad a través de la *palabra*, son dinámicos se ajustan a las costumbres que han conquistado hasta el momento, y no son estáticos pues paulatinamente suelen modificarse a medida que el tiempo transcurre y trae consigo nuevas experiencias. La identidad así, debe enfrentar los desafíos que trae el tiempo y resistirse al cambio, bajo la promesa: “*de mantenerse a sí mismo*” no obstante, este intento por enunciarse y designarse por medio de la palabra es para el autor la respuesta a la pregunta *¿qué soy?* la cual garantiza más estabilidad y permanencia, frente a la del *¿quién soy?* más compleja y difícil de sintetizar.

La identidad narrativa expresada en el relato es la reconstrucción que han hecho los niños y las niñas sobre su historia propia, designándose como autores de su propia vida, con la presencia de la alteridad, de discursos que fueron ajenos y ahora les son propios; los niños y niñas se reflejan como autores y personajes principales, protagonistas de una historia que permanecen en el tiempo narrado y no quieren sucumbir ante los cambios; en la narrativa su personalidad entra en diálogo con la historia, buscando la continuidad de sí en el presente e incluso en el futuro. El lenguaje así, coloca y ordena los acontecimientos para poder ser explicados, desde la máxima coherencia que requiera para ser comprendidos por sí y por los demás, la identidad narrativa busca armonizar la identidad personal con el tiempo, lo cual no puede suceder en la realidad.

6.2.1 REFERENTES DE IDENTIDAD

Este apartado busca comprender desde la teoría de Bauman (2005) el dilema de la identidad y orientación hacia las comunidades de vida y las comunidades virtuales en la modernidad líquida. Para los niños-as las figuras adultas como padres, madres, abuelos, tíos y tías constituyen las comunidades de vida: aquellos referentes que les acompañan y les brindan protección, refugio y amor incondicional, evidenciándose en sus relatos un sentido de afiliación potente. De otra parte, las comunidades virtuales, no han sido enunciadas en sus discursos, esto no quiere decir que los referentes producto de la globalización no estén presentes, sino que aún no han desplazado a la familia, por ser comunidades sólidas y de protección, como lo percibimos en los relatos de Leidy, Martha, Evelin, Jenny y Sofía, madres, tías y cuidadores, quienes participaron en uno de los encuentros:

I: *“// (...) ¿qué las hace tan especiales a ustedes a las adultas? vamos a escuchar ahora a los adultos que nos dicen sobre qué las hace tan especiales//”* (UE, I63).

L: *“//pues digamos yo personalmente soy especial porqueee pues a pesar de que yo también fui quedé embarazada muy joven y eso, lo especial es que yo no me quedé ahí llorando, no, sino que yo he tratado de que hacer lo mejor por ellas sí, de ser una buena madre, de pronto es eso lo especial que yo tengo yo, para mí concepto, que yo hago todo por ellas, lo que sea para que estén bien//”* (UE, I64).

MA: *“//pues a mí lo que me hace tan especial es que a mí siempre me ha gustado mantener la familia unida y les doy mucho amor para que asimismo ellos sientan ese amor//”* (UE, I65).

EV: *“//ser madre, ser madre y cuidarlos esperar que ellos estén bien//”* (UE, I68).

JN: *“//especial me hace enfrentar los problemas, darles el amor para que ellas estén bien, darles consejos y eso me hace especial//”* (UE, I70).

SO: *“//cuidarlas y protegerlas//”* (UE, I72).

De acuerdo a los postulados de Bauman (2005) la identidad resulta ser ambigua y poco exacta, por lo tanto se recurre al término de identidades o identificación, pues el término permite postular la construcción permanente de los sujetos, y de las diferentes construcciones sociales y culturales que lo permean y a las cuales el sujeto también afecta y transforma. En este sentido, las narraciones de los niños y niñas que se presentan a continuación, enmarcan su relación con la cultura y nos muestran los referentes con los cuales el sujeto establece interacciones, diálogos e intercambio de saberes en un entorno de seguridad y afecto, poniendo así el asunto de la identidad como un entramado de relaciones interpersonales, que no pueden ser puestas al descubierto sino en la relación dialógica con el otro, mediada por la afectividad:

- I: “//Santiago compártenos tu historia porque no trajiste la bicicleta ¿muy grande? ¿Sabes montar bicicleta sin rueditas?//” (SE, I182).
- S: “//Sí señora, me la dieron hace cinco años, a los cinco, mi papá me la compró y mi mamá//” (SE, I183).
- I: “//y qué más te recuerda esa bicicleta//” (SE, I186).
- S: “//me recuerda a mi mamá y a mi papá//” (SE, I187).
- I: “//y ¿por qué tus papás son tan tan especiales para ti? aparte de que te cuidan//” (SE, I190).
- S: “//porque ellos me quieren//” (SE, I191).
- I: “//trajiste algo para mostrarnos//” (SE, I194).
- O: “//una prenda, una chaqueta//” (SE, I195).
- I: “//¿Y quién te la dio?//” (SE, I196).
- O: “//mi tía//” (SE, I197).
- I: “//Y ¿quién es tu tía? ¿Por qué nos has hablado tanto de ella? ¿Es muy especial para ti?//” (SE, I199).
- O: “//Porque me quiere mucho y me cuida y me da consejos//” (SE, I200).

Siguiendo a Bauman (2005), lo que se esperaría en las sociedades modernas y líquidas es que estas comunidades de vida consoliden bases o cimientos tan sólidos que logren de cierto modo permear la identidad del sujeto bajo la seguridad; no obstante, a medida que el sujeto se expone con mayor frecuencia a los escenarios de globalización y medie con otras identidades que puede encontrar en el escenario virtual, la identidad va interiorizando también aquellos referentes que sean más seductores y conduzcan a la libertad, pero con un panorama desolador en el tema de amor incondicional y protección. Es decir, el sujeto se enfrentará con escenarios más atractivos, pero que de ninguna manera garantizarán la protección, afiliación y seguridad que ha brindado las comunidades de vida, lo cual le permite al sujeto enfrentarse con determinación a la vida caótica y hostil que se presenta en las sociedades modernas.

Es así como en esta investigación sobresalen las comunidades de vida por encima de las comunidades virtuales; al respecto, aunque no fue objeto de estudio, se puede inferir que algunas de las razones por las cuales los niños que participaron en los encuentros están más alejados de las comunidades virtuales, esto obedece a que:

- El contexto social y económico de las familias no les permite a acceder a internet de manera habitual. Son muy pocos los niños y niñas que en casa tienen acceso a un computador con internet.
- Los momentos en los que los niños tienen acceso a internet ya sea en los celulares, café internet o en el colegio, son empleados para observar vídeos de su propio interés asociados a canciones populares, y especialmente juegos virtuales.

- Los niños que más conocen de redes sociales son quiénes tienen hermanos mayores, o acceden a través de los celulares de sus padres donde generalmente acceden a YouTube.

Lo anterior permitiría considerar que para la edad de los niños y niñas, sus familias resultan ser el escenario más relevante, pero también la escuela empieza a postularse como otro escenario importante para ellos gracias a las relaciones sociales que empieza a construir con sus pares; pues es allí donde empiezan a aproximarse de manera cercana a los primeros afectos y vínculos con personas fuera de su círculo familiar. La escuela así, propicia nuevas relaciones desde la alteridad, especialmente entre pares o amigos, lo cual también intervendrá en la configuración de identidades del sujeto; estos escenarios aunque no constituyen aparentemente vínculos sociales estables, empiezan también a generar lazos de compañía y cuidado. El siguiente relato permitirá comprender la relación de los niños con las comunidades virtuales, y su acercamiento a otras comunidades de afecto:

I: *“//César. César listo. Muéstranos tu casita primero//”* (CE, I258).

CE: *“// la dibuje con mi papá adentro y mi mamá//”* (CE, I259).

I: *“//y porque quisiste dibujarlos//”* (CE, I260).

CE: *“//porque ellos son los que me enseñan los pasos//”* (CE, I261).

CE: *“//en mi camino hay una montaña que tengo que bajar la doblo y esto... y subir las escaleras y va a llegar al colegio//”* (CE, I263).

I: *“//Y quién te acompaña al colegio César//”* (CE, I269).

CE: *“//Mi hermana Jimena, que ya se fue de la casa y mi hermano//”* (CE, I270).

I: *“//Tu hermana, ¿tu hermana? ¿Por qué? ¿La que estudia acá en el colegio? (CE, I271).*

CE: *“//En este estudiaba pero se fue//”* (CE, I272).

I: *“//¿Por qué se fue? o sea tu hermana la que siempre te venía a recoger, la grandecita la de bachillerato y ¿por qué se fue? Se fue de la casa ¿con quién se fue? (CE, I273).*

CE: *“//no sabemos, sólo salió y dejó una nota//”* (CE, I274).

I: *“//Desde cuándo se fue//”* (CE, I275).

CE: *“//desde ayer//”* (CE, I276).

I: *“//¿en qué curso estaba tu hermana?//”* (CE, I277).

CE: *“//Como en.... mmm como en sexto//”* (CE, I278).

I: *“//Y no saben con quién se fue no pasó la noche en la casa//”* (CE, I279).

CE: *“//no, le contestamos al novio a todos y no//”* (CE, I280).

I: *“//¿Y ya pusieron un aviso o algo por si alguien la ha visto//”* (CE, I281).

CE: *“//pero contestó al Facebook, que ya estaba bien que que (voz entrecortada) no se preocupara//”* (CE, I282).

I: *“//ahh pues lamentamos mucho que se haya ido tu hermanita de la casa tú esperas que vuelva César//”* (CE, I287).

CE: *“//sí (voz baja)//”* (CE, I288).

S: *“//Él me contó y le contó y le contó a Juan y él riendo//”* (CE, I290).

El relato de César permite vislumbrar que para él su familia resulta ser un espacio completo, de cuidado y acogida, pero que para su hermana mayor, esa filiación es frágil, y su realización individual, su libertad desafía a la comunidad de vida, pues obstruye sus deseos y aquello que la impulsa a salir de esa comunidad que pudo en algún momento haberle brindado también protección; a esto se refiere Bauman (2005) como fuerzas de la modernidad líquida, que desplazan los vínculos sociales primarios, y llegan a desintegrar lo que se ha construido por el interés de la libertad: "Promover la seguridad siempre exige el sacrificio de la libertad, en tanto que la libertad sólo puede ampliarse a expensas de la seguridad. Pero la seguridad sin libertad equivale a esclavitud; mientras que la libertad sin seguridad equivale a estar abandonado y perdido [...] la seguridad sacrificada en aras de la libertad tiende a ser la seguridad de "otra gente"; y la libertad sacrificada en aras de la seguridad tiende a ser la libertad de "otra gente" (Bauman, 2003, p. 27).

Frente a la intervención de Santiago, se puede comprender que César compartió con él un asunto de su familia, íntimo, quizá buscando y encontrando una voz de consuelo y aliento, a la vez, Santiago desaprueba las burlas que hace otro niño del salón, brindándole a César compañía. Esto permite vislumbrar la escuela como un espacio en el cual se afianzan los lazos afectivos y se entretajan otros intercambios que dan paso a la configuración de identidades, que aunque no hacen parte de las comunidades de vida, pueden ser comunidades que posibilitan otros tipos de relaciones afectivas, y facilitan la exploración de esos escenarios de libertad que en algún momento de la vida buscará el sujeto.

En definitiva, es necesario apostar porque los vínculos de protección, afecto y cuidado sean cada vez más sólidos en comunidades como la familia y la escuela (amigos), y generar resistencias ante la inminente modernidad líquida que genera sociedades cada vez más individualizadas, fragmentadas, poco preocupadas por el colectivo social, por las problemáticas sociales y ambientales que afectan a la humanidad y a todo ser vivo que habita este planeta. La resistencia se debe enmarcar en relaciones afectivas que también le apuesten por la libertad de los sujetos, por su desarrollo y felicidad conservando la protección y cuidado que el colectivo puede garantizar.

6.3 TRÁNSITO ENTRE MEMORIAS PERSONALES Y MEMORIAS COLECTIVAS

La memoria personal ha sido debatida por los historiadores, considerándola como subjetiva y poco fiable al estar ligada a los recuerdos emotivos impregnados de realidad y fantasía; sin embargo el recorrido investigativo junto con los aprendizajes del Centro Nacional de Memoria Histórica nos muestra que, los procesos de memoria colectiva y de memoria histórica comienzan por las memorias individuales, valoran los recuerdos del pasado que le pertenecen al sujeto y no están establecidos desde un orden hegemónico, siendo los sucesos y acontecimientos hechos vividos -con una carga emocional propia de la humanidad- y muy relevantes en los procesos de verdad y justicia de las sociedades que han vivenciado el conflicto armado o dictaduras.

Como se había enunciado en el capítulo IV, la memoria requiere la disposición de un escenario que disponga de dispositivos o activadores del recuerdo como objetos significativos, preguntas, literatura, testimonios del pasado, anécdotas o experiencias que estimulen la rememoración del pasado. La memoria personal y la memoria colectiva se establecen en unos marcos sociales precedidos por la cultura, de manera que la presencia del otro coadyuva a que estos procesos emerjan.

Este apartado quiere enunciar a través de los relatos de los niños y niñas el puente que pone en diálogo las memorias personales y colectivas, entendiendo que los relatos individuales surgen en unos marcos sociales de referencia a la vez que la memoria colectiva se nutre de cada una de las experiencias de los sujetos, quienes a través del recuerdo traen sus acontecimientos para ponerlos en escena. A continuación, se presentan algunos de los relatos que emergieron entre los niños que habitan algunos de los barrios de la UPZ 67 Lucero, donde sus historias convergen en el Colegio Fanny Mikey, lugar de encuentro que nos permitió hablar sobre los orígenes del barrio y localidad desde las memorias personales:

I: *“//También Villas del Diamante entonces pon tu casa, y los que viven en Villas del Diamante qué saben del barrio. Sara Cuéntanos qué sabes del barrio//”* (CE, I351).

SS: *“//¿Cómo así? ¿Cómo era antes?//”* (CE, I352).

I: *“//sí//”* (CE, I353).

SS: *“//Mi historia es así igual como la de Eileen//”* (CE, I354).

I: *“//¿cómo era?//”* (CE, I355).

SS: *“//antes era un pasto y estaba junto el pasto contra el colegio de Villas. La carretera eran sólo piedra y en ese billar ese billar era, sí existía pero antes era un poquito más pequeño y era sólo de piedras//”* (CE, I356).

I: *“//ahh sí//”* (CE, I357).

SS: *“//y después...//”* (CE, I358).

E: *“//y ahhh y ahhh y que cuando estaba el pasto violaban a las personas//”* (CE, I359).

I: *“//¿cuándo era un potrero//”* (CE, I360).

SS: *“//En ese potrero mataron mucho a las personas las asesinaban y las enterraban más abajo como un poquitico más abajo o arriba no sé. Asesinaban mucho a los estos y ellos los enterraban y cuando los enterraban creo que... las enterraban en el pasto//”* (CE, I361).

SS: *“//después ya cuando construyeron, después cuando ya construyeron quitaron todo ese pasto por eso a veces acá en el colegio hay un pedazo de pasto//”* (CE, I366).

En las anteriores intervenciones Eileen y Sara Sofía rememoran el pasado de su barrio Villas del Diamante donde viven y actualmente está ubicado el colegio, las historias las conservan en su memoria personal, pues en la actualidad es un escenario relevante y significativo, al ser el lugar donde viven y recorren en su cotidianidad; en este sentido, hay un marco de referencia semejante para las dos, y pueden aproximarse al pasado desde sus memorias personales, memorias que han construido en relación con sus familiares y vecinos, discursos que han apropiado y narrado a través de sus propios relatos. Estas narrativas desencadenan la percepción sobre su contexto más cercano, reconociendo elementos culturales como la muerte, la violencia, pero también el cambio y la posibilidad de desarrollo en su barrio.

En otro de los encuentros, específicamente en el recorrido que realizamos a Quiba Baja, algunas de las niñas evocaron recuerdos personales y dieron paso a la narración de acontecimientos significativos en sus vidas, en este caso Sara Sofía es quién a partir de una pregunta activa el pasado encontrando en Melanie relatos sobre la pérdida de un familiar. En este encuentro las historias de las niñas se arraigan a sus experiencias cercanas y las historias transitan de unas a otras:

SS: *“//sí, mi papi la sabe hacer ¿y usted en qué año nació?//”* (RQ, I48).

I: *“//en el 89, 1989//”* (RQ, I49).

SS: *“//mmm hace hartito//”* (RQ, I50).

E: *“//y ya tiene 29 años//”* (RQ, I51).

SS: *“//¿quién?//”* (RQ, I52).

E: *“//la profe, mi mamá tiene 28 el otro año cumple 29 y usted cumple 30//”* (RQ, I53).

ME: *“//mi tía tenía 38, la que se murió//”* (RQ, I54).

I: *“//¿se murió su tía?//”* (RQ, I55).

SS: *“//se murió la tía porque es que ella... por algo, por un río//”* (RQ, I56).

SS: *“//la tía, Melanie ¿su tía murió por el río?//”* (RQ, I58).

I: *“//¿qué le pasó? //”* (RQ, I59).

ME: *“//se metió al río y el río subió, unos dicen que fue una avalancha y otros dicen que se los llevó el río era... se murieron cuatro//”* (RQ, I60).

I: *“//¿y era hermana de tu mamá?//”* (RQ, I61).

ME: *“//Sí//”* (RQ, I62).

SS: *“//mi papi dijo que sí pero si va con con mi mami, yo ya había venido, ya había caminado así a elevar cometa y ese día, ¿usted sabe cuáles son esas manzanitas bien pequeñitas?//”* (RQ, I66).

SS: *“//la que uno cuando antes pequeñito uno comía, y nos fuimos a recoger eso con mi familia, y entonces nos fuimos y entonces mi hermana se perdió, pero ella ya sabía que era un camping verde y se fue a ver fue a ver si había un camping, y vio un camping verde y dijo ¡ay! seguramente es ese y nos encontró. ¡Menos mal!//”* (RQ, I68).

I: *“//hoy está haciendo bonito día, porque la última vez vinimos con los quintos y estaba lloviznando estaba el día feo hoy está bonito bonito//”* (RQ, I71).

SS: *“//mi papi cuando está bonito nos saca al parque o algo//”* (RQ, I72).

De manera que, las memorias personales estuvieron presentes como constructo de un intercambio de experiencias; es así como las memorias personales de los niños y niñas transitaban alrededor de las memorias colectivas de sus familias, y posibilitaron en la escuela la construcción de nuevas memorias alrededor del territorio (como veremos más adelante); a través de los relatos los niños y niñas resignificaron un pasado que les era desconocido y lejano para luego habitarlo y relatarnos lo que guardan en sus propias memorias. Retomando a Halbwachs (2004) resulta más fácil recordar en un intercambio personal, donde varios sujetos encuentran un mismo marco de referencia que los identifica, en el cual, los vínculos los une y le permite revivir el pasado y transmitir esa experiencia y aprendizajes hacía quienes no estuvieron.

Como lo indica Halbwachs (2004), cuando el niño hace parte de un colectivo, nace en unos marcos de referencia que le anteceden, y frente a los cuales se va involucrando y afectando. Es así como el colectivo tiene una forma de garantizar y preservar a través de sus prácticas y tradiciones (que en ocasiones van acompañadas de la oralidad) su identidad, En este aspecto, la memoria colectiva guarda aquello que define al grupo como unidad, que les permite configurarse desde los recuerdos, pues si hacen parte del mismo marco de referencia es una necesidad alimentarlo para que no desaparezca. Así, en algunas de las tradiciones o costumbres de las familias de los niños comprendimos el significado de la unidad y la construcción de vínculos afectivos:

S: *“//las comidas que hacían mi papá y mi mamá//”* (QE, I58).

S: *“//Cómo tamales y envueltos y buñuelos//”* (QE, I60).

I: *“//¿Y quién preparaba esas comidas?//”* (QE, I 61).

S: *“//mi abuelita//”* (QE, I62).

I: *“//¿y lo conservan? o sea que es una tradición, lo que vamos a hacer hoy es mirar que hay en la memoria de los abuelos y que hay en la memoria de los papás y lo que nos contaron, hoy vamos a hablar de por qué es importante recordar el pasado (...)//”*(QE, I63).

K: *“//¿profe qué es tradición?//”* (QE, I65).

I: *“// (...) lo que acaba de leer Santiago algo que se mantiene por muchos años en las familias//”* (QE, I66).

K: *“//una anécdota familiar es una tradición que teníamos hace muchos años, era reunirnos toda la familia y para este tiempo jugábamos jugábamos amigo secreto con mis abuelos y tíos primos primas, era tiempos muy alejajaja alejaa alegres porque repartíamos cada uno nuestros regalos los abríamos y formábamos una recocha familiar, comíamos bailábamos, esos tiempos no volvieron porque muchos se han ido de Bogotá y no han vuelto//”* (QE, I77).

I: *“//quién te contó la historia//”* (QE, I78).

K: *“//mmmm mi mamá//”* (QE, I79).

N: *“// (...) Siempre en las navidades, siempre hacemos la novena nos reunimos en familia y algunos vecinos y el 24 de diciembre hacemos una cena navideña para compartir en familia y hacemos entrega de regalos. La tradición a las doce de la noche es cuando el niño dios nace y llega con regalos//”* (QE, I124).

Para conservar la memoria colectiva se requiere de la tradición, de los saberes intergeneracionales que mantienen -como ya se ha dicho- la identidad colectiva. Las memorias de una comunidad también convergen alrededor de otros colectivos, es decir, las tradiciones resultan ser también un marco social que puede reunir a varias familias, como sucedió en el último encuentro con las madres de los niños y niñas, quienes alrededor de la comida y sus preparaciones surgieron relatos que expusieron los saberes de cada familia, reconociendo la diversidad de conocimientos y maneras en las que cada grupo se apropia de los saberes; asimismo, en este intercambio de aprendizajes las familias afianzan las identidades y el sentido de pertenencia hacía su colectivo, leamos lo que aconteció en este encuentro intergeneracional:

I: *“// ¿tú eres colombiana o de nacionalidad venezolana?//”* (UE, I195).

EV: *“//soy Venezolana criada en Colombia//”* (UE, I196).

I: *“//mmm de nacionalidad venezolana y de allá que nos trajiste//”* (UE, I197).

EV: *“//la arepa con queso, pero solo traje una//”* (UE, I198).

EV: *“//la arepa se hace con harina pan no de maíz como acá, azada, se rellena con queso, con jamón y queso, solo queso, de carne desmechada, frijoles negros, que les llamamos en Venezuela Caraotas negras con queso yyy y huevo, o de tomate, cebolla, aguacate, lechuga, también es riquísima. Está la de, la que es de carne desmechada con frijoles negros tajadas amarillas y queso//”* (UE, I200).

I: *“// (...) también los niños saben, claro, que arepas preparamos acá en Colombia (...)//”* (UE, I201).

JH: *“//la arepa de queso//”* (UE, I202).

O: *“//la arepa de huevo//”* (UE, I204).

MK: *“//la arepa de maíz//”* (UE, I205).

MA: *“//la arepa de mazorca//”* (UE, I206).

MK: *“//sí, esa se consume sobre todo en Manizales, nosotros... yo soy de Manizales, yo consumo mucho de esa la de peto//”* (UE, I207).

EV: *“//¿maíz blanco o maíz pelao?//”* (UE, I 208).

MK: *“//de Caldas//”* (UE, I210).

EV: *“//esa se está consumiendo mucho allá en Venezuela por la escasez de la harina pan. Por lo menos compran otra harina de maíz amarillo, masapan, pero hay muchas personas que no lo toleran, por lo menos yo y mis niños no toleramos//”* (UE, I209).

L: *“//o sea que no se consume el peto nada//”* (UE, I211).

EV: *“//pues los colombianos lo hacen y por ello se conoce, por lo menos el peto yo lo hago, me encanta y ellos se lo comen acá//”* (UE, I212).

L: *“//pero por ejemplo mi abuelita que es de Gachalá Cundinamarca, allá se hacen las arepas con maíz pelao, pues el proceso ustedes me imagino que ya saben, con la ceniza, se pelan y son muy ricas, con queso hmmm, pues la mayoría también hacemos así masapan pero con arepa, eh con queso con queso//”* (UE, I213).

EV: *“//no tenía ni idea, es que allá como la mencionan tanto, no sé mucho de arepas porque lo que tenía en Venezuela eran nueve años, yo me crié aquí en la Costa, y así hay muchísima variedad de arepas, y son arepas grandes, por lo menos ellos no acostumbran a consumir estas arepas sino son arepas así (tamaño más grande). Ángel consume una, dos, el hermano se consume tres, el papá se consume tres, yo dos y así, y no son arepas pequeñas sino gruesas y grandes, y rellenas de un sin fin de cosas, de pernil asado también se rellena, de pollo, de pernil de cerdo, y así//”* (UE, I214).

EV: *“//allá hay una parecida pero le llamamos cachapa y eso o sea todo lo consumimos totalmente fresco, ahorita por los medios hay que acostumbrarse a comprar ya hecho pero todo casero y muchísimo mejor, nada que tenga conservantes, eh la cachapa: es la misma arepa de Choclo, de maíz choclo pero que es todo fresco, agarran y y muelen el maíz y así como se hace así esa masa así en vivo es que la asan hay mismo, no no las venden así como las venden acá, que viene ya como con conservantes y eso, y no no es igual natural, la textura no es igual//”* (UE, I217).

Para Jelin (2002) en los procesos de memoria colectiva no basta con que el sujeto crezca en unos marcos sociales establecidos, pues la construcción de memoria resalta la selección y participación desde las memorias personales, del mismo modo en el que los sentidos y percepciones que los sujetos que van construyendo alrededor de un acontecimiento son diferentes debido a la forma en que los interioriza. Para este caso, cada familia promueve el afianzamiento de la identidad colectiva a través del arraigo cultural, de manera que el sentido de pertenencia se muestra por medio de las tradiciones como las comidas típicas.

En suma, las tradiciones están ancladas en las memorias colectivas de las familias. Las prácticas, celebraciones y rituales son elementos culturales que garantizan su permanencia y vitalidad, asimismo, la oralidad desentraña la historia, representaciones y significados que devienen para

los grupos sociales. La oralidad al consentir la repetición de anécdotas, en diferentes espacios y tiempos, logra que las tradiciones se sitúen en las memorias de las nuevas generaciones, generando un sentido de arraigo y pertenencia (Identidad Colectiva). Recordemos que la cultura como escenario simbólico está presente en la vida cotidiana, en las acciones y palabras que el colectivo manifiesta en su diario vivir.

6.3.1 APRENDIZAJES DEL PASADO

Las narrativas infantiles propiciadas por los encuentros recuperaron del pasado algunas tradiciones, costumbres y sucesos de la historia familiar que se convierten en motivo de preservación y aprendizaje. Algunas de las preguntas realizadas en su momento buscaron activar la memoria de padres, tíos y abuelos, y de allí emergieron relatos sobre las experiencias de vida, anécdotas y aprendizajes que quieren que sus hijos tengan en el presente. Esto permite hacer una reflexión sobre la memoria, y la necesidad de descubrir otros de sus matices ligados a los logros familiares, transformaciones, desarrollos, luchas que empoderan al colectivo y mantienen su unidad; pues aunque seguramente las familias han transitado por experiencias dolorosas e infortunios, nos muestran a través de sus relatos un ejemplo de cómo la memoria también puede hacer la elección de un pasado victorioso, alegre, ejemplar, del cual se puede aprender y conservar satisfactoriamente.

I: *“//vamos a escuchar la historia de Sara. ¿Quién te la contó?//”* (QE, I133).

SS: *“//mi mamá y mi papá//”* (QE, I134).

SS: *“//mis padres tienen la costumbre de reunirse con sus hermanos a disfrutar de un buen café o un almuerzo... siempre ayudándose los unos a los otros porque por eso mis padres quieren que haiga buena relación entre nosotras, Karoll y Sara, para que así haiga armonía y sea así de generación en generación//”* (QE, I136).

En este sentido, las historias que están en la memoria colectiva del grupo familiar de los niños y niñas nos muestra que el pasado, como lo indica Jelin (2002) busca más allá de contar los acontecimientos, ser comprendidos para no repetir acciones, para aprender y repetir los saberes que enriquecen lo simbólico y cultural del colectivo. De manera que el pasado, tiene un valor inconmensurable para el aprendizaje de las nuevas generaciones, quienes para el presente y futuro conservarán en sus memorias personales aquello que aporte a su bienestar, a su crecimiento individual y social. En consecuencia, los relatos son a la vez experiencias que se comparten y que requieren de la disposición del otro para escuchar, siendo esta la manera en la que se empieza a construir memorias. En otras palabras, la escucha activa del otro tiende un puente con quien narra y permite liberar la experiencia y construir sentido sobre el acontecimiento, haciéndolo comprensible.

Jl: *“// mi mamá cuando era adolescente tuvo hijos muy joven (...)//”* (QE, I67).

I: *“// (...) ¿quién te contó la historia?//”* (QE, I68).

Jl: *“//mi tía, es que cuando tenía 15 años ehhhh//”* (QE, I69).

J1: “//Mi tía, es la que me está cuidando//” (QE, I71).

J1: “//ajá, yyy ella se puso con un muchacho el novio y ella cuando tenía 15 años se fue de la casa yyy la vida de ella fue muy dura//” (QE, I73).

Á: “//a nosotros no nos gustaría que repitiera nuestra migración de la manera en que tuvimos que hacerla y vivirla como empezar de cero en todo y dejar muchas cosas, seres queridos y amigos y tener que dejar a nuestros amigos (...)//” (QE, I89).

I: “// ¿quién te contó la historia?//” (QE, I90).

Á: “//mi papá//” (QE, I91).

S: “//qué es una migración//” (QE, I97).

I: “// ¿Ángel sabes que es una migración? pues lo que les sucedió a ellos llegar acá, ellos venían desde otro territorio más lejano y llegaron acá y qué dejaron atrás, ¿Ángel que dejó atrás con su familia? (QE, I98).

Á: “//amigos, y primos y abuelos//” (QE, I99).

La memoria trae consigo, transmisiones, herencias y aprendizajes (Jelin, 2002). Es lo que se denomina los nuevos aprendizajes del pasado, las cuales se transmiten como saberes intergeneracionales que de alguna manera se adentran en la identidad del sujeto y le permiten interactuar con el presente y futuro. Estos aprendizajes considerados como un aporte de la memoria colectiva buscan por ejemplo que las historias dolorosas no se repitan, como se observa anteriormente en el relato de Jimena, donde la anécdota de la tía de ella, va acompañada de una enseñanza para la vida. Esta transmisión de aprendizajes por generaciones es la mayor estrategia para que el olvido no se inserte en la familia, especialmente cuando hay situaciones de violencia o de desplazamiento como en el caso de Ángel, quien aun cuando presencia y siente el desplazamiento por motivos socio-políticos, que hacen parte de sus memorias personales y a la vez colectiva, pero que aun así, requiere preservar las historias para comprenderlas y explicar el presente desde su propia historia, desde su experiencia vivida.

Retomar el pasado y los acontecimientos como un aprendizaje ejemplar, es la propuesta de Todorov (2000), así la memoria es una aliada de la historia, y una de sus principales intenciones es impedir que la sociedad caiga en el olvido. Al respecto, los niños y niñas desde sus saberes y aprendizajes construidos nos cuentan –siguiendo la línea de Todorov- cuáles son los usos de la memoria:

I: “// (...) quién me dice ¿por qué es importante recordar el pasado?//” (QE, I212).

SS: “// porque así podremos recordar ahora cómo estamos//” (QE, I215).

S: “//y podemos decir...//” (QE, I217).

K: “// porque en el pasado hay muchas cosas que no tienen en la vida, esos son de los antepasados y que aquí no hay//” (QE, I219).

S: “//porque hay cosas que nosotros no sabemos//” (QE, I221).

CE: “//para qué para saber que hacer cosas//” (QE, I223).

- I: “//¿qué pasa si no recordamos el pasado//” (QE, I224).
 N: “//no supiéramos nada, no sabríamos nada//” (QE, I227).
 I: “//¿por qué es importante recordar el pasado de nuestras familias?//” (QE, I228).
 S: “//para saber cómo qué le pasó en la otra vida//” (QE, I223).
 K: “//pa’ que nos vaya bien//” (QE, I235).
 D: “//para aprender de los demás//” (QE, I236).
 I: “//pero cómo lo recordaron, haciendo uso de qué//” (QE, I239).
 SH: “//uso de la memoria//” (QE, I240).

De lo anterior podemos decir que el uso de la memoria reside en traer el pasado y aprender de éste; es decir se traen los recuerdos porque son importantes para el presente, porque como lo enuncian los niños y niñas, hay cosas que desconocen, que ya están instauradas como marcos sociales y requieren ser transmitidos. Para Todorov (2000) esto significa la manera ejemplar de recordar el pasado, a la luz de la reflexión y comprensión, alejándonos del sentido literal de la información, adentrándonos en la experiencia del pasado para no repetirla, para generar nuevas formas de enfrentar la vida “*para que nos vaya bien*; esto significa afrontar las situaciones de la cotidianidad de acuerdo a los aprendizajes de las anteriores generaciones, esto es lo que significa darle buen uso a la memoria.

Frente al olvido entendido como lo opuesto a los procesos de memoria, es válido, siempre y cuando no sea impuesto por el orden social; en este sentido, el olvido es ante todo una decisión que toma el sujeto ante la compleja necesidad de no recordar un acontecimiento doloroso o muy difícil de sobrellevar. Se resalta acá, que los procesos de memoria ya sean personales o dados en el colectivo tienen un orden personal y social, de manera que *es el sujeto quien elige qué recordar, qué contar y a quién hacerlo*; asimismo, es el sujeto quien toma la decisión de no contar hechos aun cuando los recuerde, es una manera de darle lugar al olvido voluntario que generalmente se asocia a hechos traumáticos. A continuación, a partir de un diálogo con los niños, encontramos diferentes perspectivas sobre el olvido:

- I: “//Hacemos uso de la memoria para traer el pasado al presente. Hacemos uso de la memoria. ¿Qué pasaría si olvidamos las cosas?//” (QE, I243).
 SS: “//no supiéramos nada//” (QE, I244).
 D: “//uno no pensaría//” (QE, I247).
 S: “// (...) no le podemos contar nada a nuestros hijos//” (QE, I249).
 I: “//pero no me han dicho que significa olvidar//” (QE, I268).
 Á: “//olvidar cosas//” (QE, I269).
 D: “//olvidar cuidar a nuestra familia//” (QE, 271).
 K: “//olvidar personas//” (QE, I272).
 S: “//que olvidar es como olvidar a la familia//” (QE, I275).
 I: “//siii pero no me han dicho porque es importante olvidar algunas cosas//” (QE, I276).

SS: “//porque algunas cosas fueron muy feas y malas//” (QE, I278).

I: “//¿hay historias muy tristes que quisieran olvidar? (QE, I285).

D: “//sii//” (QE, I286).

N: “//si si si//” (QE, I287).

I: “//Entonces, esas historias tenemos derecho a no recordarlas porque nos traen dolor//” (QE, I288).

N: “//si nos traen mucho dolor en el alma, en el corazón//” (QE, I289).

En lo que concierne a Ricoeur (2000) las historias de los niños, tanto propias como familiares constituyen la memoria vivida, cercana y dotada de sentido para su exploración y sensibilidad, siendo el pasado apropiado y revivido. Al respecto la memoria transgeneracional garantiza que la identidad colectiva se preserve, a la vez que el sujeto amplía los marcos de referencia y hace de la historia pasada del colectivo su propia historia, así el sujeto recorre diferentes tiempos y espacios, para representarlos y reconfigurarlos en sus memorias personales.

6.4 MEMORIAS DEL TERRITORIO

El territorio, entendido como una representación cultural y simbólica creada por el hombre, no designa exclusivamente el espacio físico o geográfico donde habitan los niños y sus familias. En efecto, los conceptos de territorio, territorialidad o desterritorialización requieren de una dimensión simbólica que reúna las múltiples representaciones que los sujetos han construido alrededor experiencia, recuerdos, añoranzas ligadas al pasado y al presente. Así, cuando se hace alusión a las memorias del territorio, se está denotando las identidades colectivas que se develaron en los encuentros, las cuales fueron surgiendo por el sentido de pertenencia a un territorio en particular, evidenciando relaciones y marcos de referencia con la cual el grupo de niños, niñas, familias e investigador se sintieron identificados.

El territorio para esta investigación es considerado como zona de refugio así como de apego afectivo, que es llevado en las memorias de niños y adultos: el territorio es pasado y presente. “(...) el territorio puede ser apropiado subjetivamente como objeto de representación y apego afectivo, y sobre todo como símbolo de pertenencia socio territorial.” (Giménez, 1996, p.101). En este orden de ideas, el territorio para los niños y niñas parte del reconocimiento de su cuerpo, de su lugar más cercano para luego ir reconociendo otros territorios, que según la escala que plantea Giménez (1996) son los niveles de socialización que se amplían y que van desde el local hasta el nacional regional. Hasta este punto hemos realizado un viaje con los niños y niñas desde las memorias personales hasta las memorias colectivas que nos condujeron a las memorias del territorio.

6.4.1 EL CUERPO COMO PRIMER TERRITORIO DE MEMORIA



Figura 9. Cuerpo como primer territorio de memoria

A partir de los aprendizajes construidos con el equipo de pedagogía del Centro Nacional de Memoria histórica (CNMH), es necesario que todos los procesos metodológicos que conduzcan a la construcción de memoria colectiva e histórica reconozcan al cuerpo como lugar de conciencia y experiencia, siendo éste primer escenario activador de memoria, en donde se estampan los primeros recuerdos pero también donde se recuperan los relatos atravesados por sonidos, formas, aromas y sentires; el cuerpo es memoria y a la vez es historia, emana las marcas de las vivencias y experiencias de los niños, así como la percepción que han construido sobre sí, alrededor de los discursos que emergen desde otras corporeidades.

En consecuencia, los encuentros realizados con el grupo de “viajeros y viajeras por la memoria” partieron del reconocimiento del cuerpo como primer territorio de memoria, pues es en la subjetividad de cada uno de los niños y niñas donde empiezan a construirse procesos de memoria de sí y del mundo que les rodea. Es así como este primer encuentro, basado en la memoria sobre sí mismo, pretendió indagar sobre las habilidades y cualidades que los caracterizaban, exaltando el cuerpo como espacio no solo físico, sino mental, espiritual, emocional, en el que se resguardan todas las emociones, sentimientos, recuerdos, y demás experiencias que se adentran en ese mundo subjetivo, donde el niño empieza a tomar conciencia de sí y de los otros. Esto resultó importante pues tener un conocimiento sobre sí es necesario para luego comprender los relatos de otras personas en escenarios donde las relaciones sociales y culturales se amplían.

6.4.2 CIUDAD BOLÍVAR: TERRITORIO LOCAL¹¹

Los niños y niñas tienen un sentido de pertenencia hacia su territorio local, debido a que no solo ellos sino el colectivo asume roles y generan acciones culturales en este espacio ubicado al sur de la Ciudad. Sin embargo, las condiciones geográficas y disposiciones de ordenamiento territorial no resultan inquietantes para ellos; es decir, los niños reconocen que hacen parte de una localidad porque es ese su escenario de vida, donde la comunidad les proporciona lo que ellos y su colectivo necesitan, y de la misma manera empiezan a imaginar su localidad de acuerdo a lo que ha vivenciado en casa, escuela y barrio.

Con esto quiero decir que el territorio se construye por las relaciones sociales que se dan en el espacio físico que habitan los sujetos, donde se empieza a instaurar un sentido de pertenencia asociado a lazos de comunidad, necesidades y beneficios, además de las vivencias que tienen en común. Así, la configuración de la identidad también se construye en este espacio local, siendo significativo que los niños habiten un mismo espacio y compartan rasgos culturales y acciones que pueden ser similares o diferentes pero que se desarrollan en un mismo tiempo y espacio, donde se construyen significados y se organizan algunos acuerdos, principios, modos de vida en la que todos convergen:

D: *//yo vivo en Villas del Diamante mmm//* (CE, I330).

I: *//ajá, muéstranos la casita, eh tu casa: en las ventanitas, ¿en las ventanitas está?* (CE, I331).

D: *//mi mamá, mi hermano y yo y mi mamá//* (CE, I332).

I: *//y en la puerta una persona saludando//* (CE, I333).

D: *//yo//* (CE, I334).

D: *//no, es que yo vengo de acá, y porque yo subo con mi... y yo yo me subo con mi tía y mis primos//* (CE, I338).

C: *//¿dónde los monos?//* (CE, I339).

C: *//¿usted vive donde los monos cierto?//* (CE, I341).

SS: *//tiene que subir//* (CE, I342).

S: *//yo bajo por una bajada después subo subo, subo, mmm voy derecho un momentico y doy la vuelta doy otra vuelta abajo y a veces encuentro a todos por el camino por donde yo bajo y ahí doy una vuelta y después llegó al colegio, ya//* (CE, I446).

A través de las relaciones sociales los niños y niñas reconocen que pertenecen a un mismo territorio, por el que transitan diariamente siendo el lugar donde se nutren sus experiencias. De

¹¹ El territorio local es el que normalmente corresponde a las micro-sociedades municipales centradas en torno a una pequeña población (aldea o pueblo). Se trata de los “pequeños mundos municipales” también llamados localidades, terruños, tierrucas, tierra natal, parroquias o “patrias chicas” (Giménez, 1996, p.11).

ahí que las historias locales o los lugares de referencia -ya sea colegio, tiendas o parques-, resulten tan importantes para todos, pues son estos escenarios junto con las interacciones que se dan allí, los que les desencadenan la construcción de historias en común, que luego se convertirán en acontecimientos donde todos pueden intervenir, aportar, interpelar o simplemente dialogar desde sus propias vivencias.

Por ejemplo, en los relatos alusivos a la localidad Ciudad Bolívar, se denota admiración por el territorio, ensalzando lugares tan representativos como las zonas rurales de Quiba Baja y Quiba Alta. Estos escenarios fueron reconocidos por la mayoría de los niños y niñas, considerados como lugares cercanos, posibles de recorrer caminando, importantes y dignos de ser destacados por sus paisajes y por el contraste con la ciudad urbana. Quiba representa un espacio dentro de la localidad rodeada de quebradas y animales, -así como de problemas ambientales que denuncian los niños- siendo un territorio atrayente y sobre el cual los niños y niñas generan un fuerte sentido de pertenencia y admiración:

I: “//Iniciamos el recorrido por los barrios más cercanos. Eileen vive cerca del colegio, los padres y madres de familia que acompañaron el recorrido manifestaron “el paisaje está bonito”, refiriéndose al camino que nos lleva a Quiba Baja, por donde no pasan buses y se empieza a visibilizar una zona árida con poca vegetación. Pero a medida que avanzamos en el camino al lado de la quebrada, se divisa un entorno verde, árboles y algunas casa construidas con ladrillos y tejas de zinc, algunos niños desconocen este camino, pues no es común frecuentarlo o recorrerlo. Lo que más emociona a los niños y niñas son los animales que se encuentran diferentes a los perros como cerdos miniatura, pavos reales y vacas//” (DC, Recorrido a Quiba).

Lo anterior indica que las relaciones sociales que se dan dentro de un espacio físico-geográfico son las que forjan el sentido de pertenencia, favoreciendo el sentido de identidad y arraigo, pero si no hubiese conexión entre las relaciones sociales y modos de vida, difícilmente éste sentido se generaría. Así pues, la cultural local, las prácticas y relaciones sociales cotidianas construyen una cultura local, con unos rasgos específicos de los cuales el niño se apropiará o quizá los reconozca y tome distancia, siendo estos elementos constitutivos de su identidad. Como se ha expresado anteriormente, el sentido de pertenencia y la construcción identitaria en relación al territorio no obedece exclusivamente a que se haya nacido en ese lugar, sino que las dimensiones de ese espacio están atravesadas por las interacciones sociales que allí se dan, y las construcciones culturales en las que ha participado como sujeto.

DA: “// (...) para los que vivimos en Bogotá y nacimos acá: cómo les mostramos la ciudad a quienes llegan, qué les mostraríamos del barrio por ejemplo, qué les gustaría mostrarles del barrio a quiénes llegan nuevos//” (SE, I491).

JH: “//la naturaleza//” (SE, I492).

- O: “//los montes//” (SE, I494).
 JH: “//las quebradas//” (SE, I500).
 DA: “//¿por acá hay quebradas?//” (SE, I501).
 S: “//En Quiba//” (SE, I504)//”.
 K: “//nuestro barrio, donde vivimos//” (SE, I506).
 SS: “//mi casa//” (SE, I508)
 SS: “//la parte de vacas y animales la parte campesina//” (SE, I510).
 S: “//profe, toda la ciudad mostrársela//” (SE, I512).
 O: “//los edificios//” (SE, I514).
 DA: “//les mostrarías los edificios, desde dónde es un lugar para ver una vista de Bogotá que ustedes quisieran mostrarles//” (SE, I515).
 S: “//Quiba Alta, Paraíso//” (SE, I516).
 JH: “//por allá yendo pa mi casa//” (SE, I518).
 DA: “//yendo para tu casa hay un lugar lindo para ver Bogotá, entonces//” (SE, I519).
 JH: “//se ve todo los miradores//” (SE, I520).
 B: “//el parque el Tunal//” (SE, I525).
 S: “//parque el Paraíso también//” (SE, I527).
 E: “//los colegios//” (SE, I528).
 O: “//los puentes//” (SE, I534).
 SS: “//las tiendas//” (SE, I536).
 N: “//Supermercados//” (SE, I538).



Figura 10. Mirador Quiba Baja.

6.4.3 TERRITORIO RURAL: ARRAIGO E IDENTIDAD

Las memorias sobre el territorio local se derivaron de las memorias personales y colectivas de los niños y niñas quienes han construido alrededor de la localidad un sentido de pertenencia e identidad. Por otra parte, los relatos intergeneracionales posibilitaron la reconstrucción del pasado de las familias, reviviendo acontecimientos ligados a los lugares de origen y las raíces que se han preservado a través de las memorias colectivas, que guardan también la cultura ligada a los orígenes culturales, tradiciones y un sentimiento de arraigo y añoranza por los territorios que físicamente no habitan, pero que guardan en la memoria de manera simbólica, en sus acciones cotidianas y en las prácticas que quieren transmitir a las nuevas generaciones.

Rememorar el pasado y darle un sentido desde el presente nos situó en los orígenes rurales, en las significaciones y sentidos que generan la localidad, lo que permite afirmar que es posible preservar el territorio a través de la memoria (Giménez, 1996), para así conservar la identidad colectiva y cultural, permeando las identidades de otros y fortaleciendo los vínculos sociales y afectivos que se tejen alrededor del territorio y agencian a la vez acciones de resistencia de culturas externas y ajenas a nuestras raíces, que en la modernidad invaden los territorios nacionales, y resultan afectando la idiosincrasia de una comunidad e incluso de una nación. En este sentido, la memoria conserva la cultura propia y también activa la conciencia crítica sobre los orígenes que tenemos en común como es el campo:

S: *“//Mi papá se vino de un pueblo muy lejano//”* (CE, I39).

I: *“// ¿y sabes de qué pueblo?//”* (CE, I40).

S: *“//sí, tres esquinas mmmm y después se mudó el sólo para por allá arriba, no me acuerdo cómo se llama y se quedó ahí un año sólo, después se y después se... nos bajamos, vivimos en otra casa, después no nos tuvieron y vivimos en otra casa//”* (CE, I41).

S: *“//Mi bisabuela por parte de mi papá llegó hace 18 años a la localidad de Ciudad Bolívar producto de la violencia//”* (CE, I42).

SS: *“//yo siempre he ido a Gachalá//”* (CE, I448).

I: *“//¿Quién es de Gachalá//”* (CE, I449).

SS: *“//mi abuelito y mi mamá//”* (CE, I450).

SS: *“//las casas son de ladrillo y el piso son de pasto, la de mi abuelita es todo de pasto y allá hay flores y flores, y allá mi abuelita cocina para calentar con leña. Y ella cocina con leña con como le digo//”* (CE, I456).

En los relatos de Santiago y Sara Sofía se hace alusión a los lugares de origen, al desplazamiento hacia la localidad Ciudad Bolívar por diversas razones. Algunas de las familias cambiaron de territorio buscando mejorar sus condiciones económicas a partir de mayores oportunidades para construir o comprar vivienda; otros desplazamientos fueron producto de la violencia; en este

sentido, se quiere advertir que la memoria colectiva tiene como finalidad organizar la historia pasada en un tiempo presente, para ello se vale de la narrativa; así, los niños a través de los relatos empiezan a reconstruir la historia personal-colectiva y le dan lugar a hechos significativos como lo es el desplazamiento, la desigualdad social, la población campesina y su importancia para las el desarrollo de una sociedad. De este modo, se evidenció que para todos nosotros hay un deseo por mantener un vínculo con los lugares de origen a través de la comunicación, las fotos, visitando los lugares, familiares, o recordando con nostalgia el pasado de nuestros territorios rurales de origen:

J: *“//(...) Es que mi mamá vivía en el campo con el papá y la mamá y ella tuvo dos hijos, que fueron mis hermanos, yyy es que a ella le gustaban mucho las ovejas y le gustaba cuidarlas, y ella tuvo una oveja y a ella la tuvo que vender y se compró otra//”* (TE, I201).

I: *“//Pero, aparte de los abuelitos y de la mamá de Jimena cuál otro papá vivía en el campo//”* (TE, I205).

C: *“//Mi papá//”* (TE, I206).

O: *“//mi abuelita//”* (TE, I207).

S: *“//mi papá y mi mamá nacieron allá / yo a veces he ido al campo//”* (TE, I208).

C: *“//mi abuelita y mis dos tíos viven en el campo//”* (TE, I209).

Como lo indica Giménez (1996) el concepto de desterritorialización es debatible, pues la cultura puede revivirse en los lugares de destino, por ello, el distanciamiento no significa que las costumbres y formas de vida que se añoran no se mantengan o no permanezcan en los significados de la cotidianidad a través de los comportamientos y formas de vida. Asimismo, retornar a los lugares de origen a través del recuerdo es una de las formas de retomar las raíces de identidad del colectivo, que generan protección, calidez, felicidad y la sensación de refugio. Al respecto, el cambio de territorio no implica un desarraigo identitario, sino por el contrario aviva las costumbres, los sentidos de vida. Así, en las siguientes narraciones los niños dan cuenta del sentido que despierta la ruralidad en ellos, sintiéndose identificados con la naturaleza, con los espacios que pueden reaparecer en armonía con la naturaleza. (Giménez, 1996).

S: *“//A mí me gusta afuera de mi casa//”* (TE, I312).

I: *“//El jardín, ¿por qué es el lugar que más te gusta?//”* (pregunta dirigida a Oscar). (TE, I327).

O: *“//porque es muy bonito y ahí puedo hacer cosas que me gustan, me gusta ver las flores, respirar el aire//”* (TE, I328).

I: *“//Listo Sharon ahora los tuyos, el que más te gusta que es éste ¿afuera? ¿Por qué?//”* (TE, I336).

SH: *“//porque ahí hay animales, hay plantas, ahí hay plantas//”* (TE, I337).

I: *“//Espérame que voy con Jhaden y luego contigo. ¿Cuál es el lugar que más te gusta?//”* (TE, I389).

JA: *“//el jardín//”* (TE, I390).

JA: *“//Porque a mí me gustan las Matas//”* (TE, I392).

LE: *“//cuando uno está moliendo, ehh se revuelve la miel con el que con la mantequilla uy eso queda más rico pero es cuando uno está moliendo cuando se está en el proceso de la panela pero eso es en Gachalá, que es solo panela//”* (UE, I232).

La memoria colectiva se aviva también con las tradiciones acompañadas de recuerdos, en lo posible, las prácticas campesinas se adaptan a las nuevas condiciones de vida, que pueden o no mantenerse en la cotidianidad, esto depende del agenciamiento del colectivo, de la preservación por ejemplo de comidas y tradiciones, además de la manera en la que busquen acercarse al pasado. Frente a las memorias del territorio, los niños y niñas manifestaron muchos aprendizajes alrededor del desplazamiento y las acciones que como sujetos pueden emprender para acoger a personas que provengan de otros territorios, especialmente cuando se produce un cambio de territorio rural al urbano, donde los cambios de espacio y de relaciones sociales y de consumo son notorios; sin embargo estas memorias permiten construir nuevos aprendizajes a través de la diversidad, la interculturalidad regional, y la comprensión de fenómenos a escala nacional o global como la violencia producto del conflicto armado de un país.

6.4.4 TERRITORIO Y PAZ

Los aprendizajes que surgieron a partir de las memorias del territorio construidas por los niños y niñas, parten del reconocimiento de su participación efectiva en escenarios como la escuela, familia o comunidad. Esta perspectiva de inclusión reconoce a la infancia y su agenciamiento en la construcción de escenarios de paz, siendo capaces de aportar a la cultura haciendo un reconocimiento desde su diversidad y la de los demás. Por tanto, intervenir sobre el territorio pasado y presente, precisó de sujetos capaces de interpretar su historia personal y colectiva, para así proponer cambios en las dinámicas sociales que puedan aportar a la igualdad y el respeto de las diferencias como primer ejercicio de paz.

Aun cuando la investigación no se centró en aspectos del conflicto armado colombiano, u otros hechos nacionales históricos, se reconoció que los niños pueden desde su entorno más cercano aportar a la construcción de paz, entendida ésta no solo como la ausencia de conflicto, sino como el derecho de todas las personas a vivir en un Estado de justicia e igualdad. No obstante, los niños se acercaron a una de los efectos que ha dejado el conflicto como el desplazamiento de territorio de manera forzada, anteponiendo la necesidad de ejercer acciones solidarias y de empatía para con quienes provengan de otros territorios, siendo una situación dolorosa más aún cuando el desplazamiento se produce de manera violenta; así, uno de los aprendizajes se centró en el reconocimiento de la garantía de sus derechos para poder vivir en paz. Dicho por Aponte “(...) la paz es la adquisición cada vez más amplia de condiciones de vida digna, la superación

de la inequidad y la desigualdad mediante el acceso a recursos, bienes y derechos. Es una tarea gigante, que exige esfuerzo, que exige organización, que demanda participación. Por ello, es imperativo abandonar la noción de postconflicto. Este término construye una falsa idea, en la vida práctica, de lo que puede venir después de un acuerdo político entre las insurgencias y el Estado colombiano”. (2016, p. 286).

Con base en lo anterior, es imperativo reiterar que desde la cotidianidad los sujetos, en este caso los niños y niñas señalaron la importancia de desarrollar empatía y ante todo reconocer las razones y características de los actores que desencadenan el desplazamiento forzoso, también se acercaron a las maneras en las que el territorio de origen puede conservarse a través de los recuerdos, y la necesidad de que la sociedad genere espacios de acogida para quienes han tenido que desplazarse, siendo la Ciudad de Bogotá y los barrios ubicados en la periferia, lugares donde llegan las familias a habitar y construir nuevas condiciones de vida, advirtiendo que también la escuela puede ser un espacio de acompañamiento y oportunidad para hablar de diversidad. De esta manera los niños expresaron sus sentires acerca de las situaciones de dos personajes de ficción como Guillermo y Ana, pero con historias tan reales a las de las familias de los niños y niñas. A continuación se consignan algunos escritos de los niños hacia los personajes:

D: *“//Ana te doy muchos saludos, me gusta que fueras amiga de Guillermo pero me gustó compartir contigo mucho pero no me gusto que dejaran su vecindad//”* (SE, I266).

SH: *“//Hola Guillermo y Ana yo cuando leí tu cuento porque se conocieron y no me gustó tanto que tuvieron que ir de sus territorios y sé que tuvieron que caminar lejos y se les tuvo mucha dificultad y trabajo mucho trabajo y no fue fácil en sus anteriores casas pero se fueron acostumbrando a la ciudad//”* (SE, I 271).

SS: *“//les escribo esta carta para decirles que no importa que se fueron de su mundo, que siga llamando a su abuelo los domingos y que ya los tenemos en el corazón y que hagan reír a sus amigos hasta que le duela la barriga. Adiós Ana y Guillermo un abrazo para los dos”* (SE, I278).

JH: *“//Saludo Guillermo te escribo que a mí me gustó el cuento mucho porque era a veces muy triste pero después era muy feliz pero lo que más me gustó es que siempre recordaban su territorio de donde vivían y Ana tenía un álbum de fotos que recordaba de donde vivía y Guillermo no se olvidaba de su mamá y su hermano//”* (SE, I283).

B: *“//Guillermo, cordial saludo. Tu historia Guillermo fue muy triste porque te quitaron la comida y te llevan de tu territorio que es tu casa Brandon Esteban//”* (SE, I298).

Quizá los escritos anteriores condensan el significado del territorio constituido como lugar de origen, que entrevé la importancia de los vínculos afectivos y sociales, así como la dimensión simbólica o los “tesoros” que cada comunidad guarda y conserva en su vida. También, los niños dan cuenta de procesos como desplazamiento y desterritorialización, reconociendo que el territorio de puede reavivar a través de recuerdos, como los dispositivos de memoria (álbumes) o también a través de llamadas que conecten y activen la memoria, conservando las historias que generan sentimientos de arraigo y resistencia. Además de esto, los lugares de acogida son muy importantes para generar espacios de reflexión, propiciando que los “niños y niñas vivan la empatía desde el reconocimiento e identificación de sus emociones personales y de las de los demás, y desde el acompañamiento, acogida y cuidado para fomentar habilidades sociales que promuevan relaciones democráticas, que celebren nuestra diversidad” CNMH (2018, p. 8).

A: *“//Tenemos que brindarle apoyo a Guillermo y Ana para que superen su situación de tener que irse de su territorio a otro territorio con serenidad o con tranquilidad y los que rodean a Guillermo y Ana ser más cultos y el de todos a aprender a ser más tolerantes y respetuosos (...) //”* (SE, I291).

El mensaje que escribe Ángel Guillermo de 8 años, lo narra desde su propia experiencia. Ángel se identifica con la historia del pingüino que viene del Polo Sur, quien llega a una ciudad de cemento, dejando sus tesoros valiosos. De la misma manera Ángel llegó a Bogotá desde Venezuela junto a su padre, madre y hermanos, de manera que él, al igual que otros de sus compañeros, manifestó la necesidad de que las demás personas no sea indiferentes a las situaciones de conflicto y desplazamiento que muchos han vivenciado, subrayando la necesidad de involucrarse en las realidades sociales que otros atraviesan directamente, pero que afectan a toda la sociedad. Esto nos permitió dialogar en torno a situaciones como el conflicto o desplazamiento, sus orígenes y causas como la injusticia social, la disputas por territorios y acciones violentas a las que no podemos ser indolentes. En mi opinión antes de introducirse en el aprendizaje de la historia nacional, los niños, niñas y adultos requieren desarrollar esa sensibilidad por las problemáticas sociales desde sus vivencias, y los malestares que desencadenan en las vidas de quiénes han vivido más cerca de la guerra, así, nuevamente alrededor de la empatía deben encaminarse los procesos de memoria colectiva e histórica:

I: *“//O si vinieran ustedes de otro lugar muy lejano a un lugar nuevo que les gustaría que les dijeran cómo les gustaría que lo recibieran//”* (SE, I432).

S: *“//bien//”* (SE, I433).

N: *“//con un abrazo//”* (SE, I434).

JH: *“//Tratándolo bien//”* (SE, I438).

JI: *“//Que alguien nos acompañara//”* (SE, I440).

S: *“//que estén solos y que los acompañemos//”* (SE, I455).

SS: *“//tener amigos//”* (SE, I459).

De otra parte, la importancia de incluir en este capítulo los aprendizajes sobre la paz rodea las proyecciones y los sueños de los niños en torno a su familia, localidad y país. Estas

consideraciones plantean la necesidad de abordar en la escuela las disposiciones en torno a la paz, desde una pedagogía de la memoria, que transite desde las memorias que habitan el cuerpo hasta las que requieran de una perspectiva crítica y política sobre los campos que nos competen como ciudadanos de una nación.

SS: “//para mi familia deseo que haiga unión, prosperidad, una casa grande para mi familia donde haya mucho mucho amor junto con un perro. Para la localidad sueño es que se acabe la delincuencia y haiga tranquilidad. Para mi país mi sueño es que sea un país lleno de paz que se respeten los derechos de todos//” (UE, I117).

E: “//tener una casa propia para mi familia, conocer el mar, para mi país que tengamos mejores oportunidades de estudio y para mi localidad que tengamos pavimentadas todas las carreteras de toda la localidad Ciudad Bolívar//” (UE, I145).

MA: “//sueños de mi familia: empleo, compartir que el hogar que siempre esté unido, con amor, compartir juntos siempre y tener mucha felicidad, que nuestro hogar esté siempre bendecido, pues en cuanto a la localidad pues que haiga más parques más oportunidades para los niños y en cuanto al país pues que haiga paz, que la paz viene desde los hogares, la paz y el amor//” (UE, I129).

La pedagogía de la memoria es entonces el escenario que permite que estos procesos de concienciación y de diálogo de saberes se tejan para poder realizar procesos orientados a la reconstrucción de memorias personales y colectivas. Desde esta perspectiva, los niños y niñas son sujetos empoderados de sus acciones, de su capacidad de dialogar con los adultos, de contribuir además a los procesos de memoria colectiva alrededor de un entorno social enmarcado por los diferentes tipos de relaciones sociales vividas en la cotidianidad. “Seres sociales en permanente proceso de construcción, con capacidades de acción, creación y configuración de su propio desarrollo, con opinión propia derivada de sus experiencias, conocimientos e intereses, a través de los cuales coparticipa e incide en tramas de interacción social culturalmente situadas, con capacidades para transformar sus entornos de desarrollo¹²”. Así, desde una pedagogía crítica siempre se vislumbra un cambio en la concepción del sujeto-niño, a la vez que se hace un llamado para que el docente recobre no solo su labor pedagógica sino su compromiso político y crítico en la sociedad.

¹² (CNMH, 2018, p. 111) Informe de memorias plurales.

CONCLUSIONES

Se concluye así este proceso investigativo alrededor de la configuración de identidades en la infancia a través de la memoria colectiva y la oralidad, siendo los niños y niñas los protagonistas, quienes a través de sus narrativas nos compartieron historias y acontecimientos que guardan en su memoria, y gracias a los cuales se tejió una red de aprendizajes alrededor del lenguaje, la cultura y la intersubjetividad, comprendiendo como éstos participan en la configuración de múltiples identidades, ya sean narrativas o territoriales siempre en relación con el otro y con la cultura, entendida desde lo simbólico y lo cotidiano que aprehende (interioriza) el sujeto. De igual forma, la reconfiguración de pasado y su interpretación tuvo lugar en los procesos de memoria colectiva llevados a cabo en la escuela, donde se privilegió el lenguaje oral y el diálogo intergeneracional, mostrando a través de las narrativas la relación entre sujeto-entorno-tiempo, evidenciando además la capacidad de agenciamiento de los niños en el presente y futuro.

Desde esta perspectiva, en el tránsito de la investigación la identidad conservó su definición amplia y a la vez ambigua, presta a diversos análisis e interpretaciones desde diferencias ciencias como la filosofía, la lingüística y la sociología, las cuales nos permitieron hacer un acercamiento y afirmar que la identidad no es una sola, es dinámica y su origen no es unívoco. Desde la filosofía y la lingüística, la identidad narrativa sitúa al sujeto que *narra* su propia historia, aquel que organiza sus acontecimientos e historia vivida en un tiempo presente, quien se narra a sí mismo y a los demás, conservando su permanencia aun cuando la historia trae consigo cambios y alteraciones que el sujeto debe sortear, Aun cuando se presenta una identidad que busca conservar su esencia, la historia vivida forja nuevas experiencias que la permean, sin embargo, en las historias narradas así como en la historia vivida la identidad resiste a la cultura, y se deja afectar por las costumbres siendo la identidad transformada de manera pausada.

También comprendimos que así como en las narrativas el personaje es un constructo derivado de la otredad y de la cultura, en la historia vivida el sujeto se empodera de discursos, percepciones, desde las otras voces que lo habitan, es decir, los sujetos o referentes identitarios que ocupan un lugar protector, de cuidado, refugio y amor incondicional; así, para este estudio, los principales referentes se encuentran en la familia (abuelas, madres, padres y tíos) quienes a través del lenguaje, las prácticas, tradiciones, costumbres y/o modos de vida, reúnen al niño su universo cultura, donde se empiezan a establecer relaciones de apego y afecto que le ayudan al sujeto a definirse, pero a su vez, reconocerse y afirmarse como sujeto diferente y único. En este sentido, el niño encuentra muchas referencias externas, sociales, culturales, de clase, de grupo, pero afianza para su yo, aquellas con las que guarde un estrecho vínculo afectivo, siendo un proceso que evoluciona firmemente si encuentra un grupo que lo ayude a definirse e interpretarse, o por el contrario será frágil si sucumbe a nuevos grupos denotando inconformidades o vínculos afectivos débiles; de manera que, aseverar que una identidad es constante a lo largo de la vida es

presuroso, pues las identidades pueden sucumbir o ser seducidas por diversos grupos que provean al sujeto otras significaciones y con las cuales se vea íntimamente conectado. Estas relaciones intersubjetivas, posibilitan el encuentro de muchas identidades a la vez que permite la diferenciación de éstas para encontrarse consigo mismo.

En los diferentes encuentros los ejercicios de memoria colectiva mostraron que la identidad que el niño construye a partir de sus referentes familiares lo encaminan hacia sus orígenes territoriales, pues la familia involucra tradiciones y prácticas culturales alrededor del pasado, develando que el territorio rural tiene un fuerte sentido de arraigo, añoranza y está situado en el presente desde las acciones cotidianas. Lo anterior permite afirmar que las identidades personales dependen en gran medida de las identidades colectivas, que son preservadas en el tiempo a través de filiaciones simbólicas por el pasado, el territorio, la ruralidad, la comida, la conmemoración de fiestas, celebraciones, y demás recuerdos que generan un fuerte sentido de pertenencia en los niños y niñas, pues sus familias han permanecido conformadas como colectivo dotadas de su propia identidad. Esto se evidenció en los relatos y narraciones de los niños, quienes expresaron sentimientos de orgullo, respeto y admiración por las zonas rurales del pasado reflejadas en el presente de su localidad, así como por las prácticas propias del campo.

La memoria permitió indagar por los orígenes, las historias cercanas que preceden la vida de los niños y niñas; este viaje hacía el pasado posibilitó que los niños revivieran experiencias e historias desconocidas, que al ser narradas fueron cobrando sentido, reafirmando el pasado personal atado a la historia de un colectivo. Así pues, la búsqueda de los orígenes desencadenó procesos reflexivos sobre la capacidad de agenciamiento de los niños en el presente y en el futuro. Esto quiere decir que, la memoria colectiva además de revivir el pasado en diferentes encuentros, permitió construir las memorias del territorio y comprender problemáticas sociales como el desplazamiento (entendido como cambio forzado de un territorio físico que no implica necesariamente un desprendimiento simbólico), la desigualdad social, la distribución desigual de la riqueza, entre muchas otras problemáticas que hacen parte de la historia nacional, y que como ciudadanos tenemos el deber de interpretarla desde la realidad más cercana, para poder no solo entenderla sino generar acciones de acogida, protección, solidaridad, para fortalecer el tejido social.

A través de la oralidad, los niños y niñas no solo se acercaron a los orígenes personales y colectivos, sino que propiciaron la construcción de relatos, expresando el significado de los hechos y acontecimientos más importantes de su vida; en efecto, los relatos expresaron el sentido que el sujeto le otorga a sus experiencias y a las de los demás, dándole una secuencia y una voz propia para revelarlos. Es por ello que se concluye una vez más que la identidad se configura a través del relato; pues el niño al narrar su historia se narra a sí mismo, organiza su experiencia, comprende la realidad y la cultura con la cual entra en constante diálogo; al respecto, la construcción de los relatos resulta un proceso arduo, ya que el niño busca organizar y presentar

un acontecimiento, lo cual le permite no solo organizar la historia sino comprenderlo, resignificarlo e interiorizarlo para luego contarlo. En los diferentes encuentros, los niños y niñas relataron hechos acerca de su vida, siendo así el espacio de exposición de su *subjetividad*, frente a ello, el grupo se mostró comprensivo, atento y respetuoso, esto significó la prevalencia del valor de la experiencia sobre el deseo de obtener información. Al respecto, concuerdo en que esta puesta en escena de la historia personal para que los niños se expresen a través del relato, deben contemplar otros escenarios además del lenguaje oral o escrito, donde la capacidad de lo simbólico se amplíe, siendo una convicción de que el arte promueve esos espacios de sensibilidad y emotividad necesarios para acercarnos a las realidades e historias de una manera más cautelosa y perceptiva. Si bien, algunos de los encuentros contemplaron paralelamente la pintura, al dibujo y la literatura, es necesario solicitar que en los procesos de memoria personal y colectiva su despliegue sea aún mayor.

No obstante, el lenguaje oral se destacó en los procesos intergeneracionales y culturales, siendo el resultado de la apuesta investigativa del énfasis en Lenguaje y Narrativas Infantiles, desde donde se propuso comprender la relación entre lenguaje y cultura a través de los relatos infantiles, interpretando la manera en la que los niños y niñas se adentran a la cultura y se constituyen como sujetos dotados de palabras y narrativas con múltiples sentidos. Esta apuesta por el énfasis también buscó rescatar los procesos de oralidad en la familia y en la escuela, instituciones que tradicionalmente han despojado del lenguaje oral al niño, el cual le permite expresarse libremente sin miedo y a partir de su experiencia, al entrar en un diálogo horizontal con los adultos. Asimismo, el lenguaje oral expresa la manera en la que los niños interpretan el mundo y la forma en la que construye sus discursos y relatos alrededor de la palabra del otro; fue así como desde la Maestría en Infancia y Cultura se dio lugar a la construcción de sentidos culturales, desde los acontecimientos más significativos de los niños y sus familias, posibilitados y tejidos alrededor de la oralidad y los viajes al pasado.

De esta manera, la investigación propició a través de oralidad la reconstrucción de la memoria, los niños y niñas investigaron sobre su propia vida exteriorizando los significados otorgados a sus propias experiencias, resaltando también el sentido que le han atribuido a la historia las personas cercanas como padres, madres y abuelos pertenecientes a otras generaciones. Así pues, nuevamente el sujeto se sitúa en constante interacción con el Otro, siendo el lenguaje el posibilitador para indagar por sí mismo e indagar a los demás por sus historias de vida, lo que suscita al investigador-maestro, la necesidad de acercarse a la realidad de los niños y las niñas, y lograr dimensionar las experiencias difíciles o adversas que han tenido que vivenciar como el desplazamiento del territorio y la llegada a nuevos escenarios, entre ellos la escuela y cómo ésta debe acoger a los niños y su historia.

De otra parte, algunos elementos de la etnografía fueron importantes para el proceso metodológico que orientó el diseño de una ruta que contempló diferentes momentos como el

trabajo de mesa o previo, el trabajo de campo, y el momento de análisis que arrojó los hallazgos alrededor de la infancia, la oralidad y la memoria mencionados anteriormente. También, los modos de recolección de información audiovisual, apoyados en las notas del diario de campo permitieron acercarnos a la principal fuente de información que constituyó el cuerpo de relatos y comprender cómo los niños se aproximaron al pasado a partir del lenguaje oral. Bajo esta mirada, la planeación de los talleres -nombrados como encuentros-, y su realización con el grupo focal fueron decisivos no solo porque buscaban responder a los objetivos de la investigación, sino porque lograron cautivar a los niños y visibilizarlos como sujetos de memoria; por ello cada encuentro divisó la importancia de los momentos de apertura, la simbología, los compromisos, la reflexión, la interacción, propiciando ante todo encuentros amenos para relatar los acontecimientos personales, acentuando la empatía y la necesidad de narrar bajo un escenario afectivo y de confianza. A la vez, sintetizar los encuentros y retomar las conclusiones les permitieron a los niños y niñas reconocerse como sujetos copartícipes del proceso investigativo.

Los encuentros fueron recreados como espacios alternativos que permitieron descubrir-nos y mostrar rasgos de nuestra identidad hacia los demás, encontrando la diversidad pero también la convergencia alrededor del territorio y las costumbres incluso nacionales, esto explica que las identidades también transitan entre diversos marcos de referencia, y que algunos de estos marcos pueden ser compartidos entre diferentes personas que no pertenecen a un mismo colectivo. Es así como se resalta el papel de la oralidad en el proceso investigativo y por supuesto en el metodológico, donde el lenguaje y diálogo intergeneracional abrió la posibilidad de acercarnos al pasado, de reconstruirlo y acercarnos a los aspectos más importantes y significativos en la vida de los niños y niñas. La memoria se convirtió para los niños en la posibilidad de aprender del pasado, de reivindicarlo, de situarlo en un escenario valioso, dado que en él se refleja su identidad; la memoria alude al sentido de reconstruir la identidad personal y busca el lugar o lugares de pertenencia, a partir de los recuerdos personales y colectivos.

En este proceso metodológico los aprendizajes recogidos desde otras investigaciones fueron muy importantes para el momento previo y el trabajo de campo, pues el trabajo riguroso de otros académicos permitió construir el camino hacia la investigación; en este sentido, se destacan los aportes de las Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, así como los valiosos aportes del Centro Nacional de Memoria Histórica, debido a su trayectoria en el campo de las memorias. Para este caso, todo el grupo investigador (niños, niñas e investigadora) se nutrieron de los aportes pedagógicos y metodológicos de otros autores, considerando que el conocimiento es también un diálogo, y que la academia precisamente se alimenta de los discursos que circulan dentro de la academia y fuera de ella.

Finalmente, se expone una recomendación en torno a las próximas investigaciones desarrolladas con la infancia, y esta obedece a la necesidad de despojar al niño de su condición de estudiante,

y los supuestos que lo sitúan como sujeto enmarcado en el contexto escolar. Se quiere advertir con esto, que las próximas investigaciones deben situar a los niños y niñas como sujetos con historia y con posibilidad de desarrollar un pensamiento histórico y agenciar cambios sociales; así, el adulto debe reconocerlos como sujetos que poseen un pasado, que viven realidades, que su formación política debe partir de ejercicios de memorias personales, colectivas para transitar a procesos de memoria histórica y que los procesos de memoria no debe atender únicamente a situaciones del pasado dolorosas o devastadoras, que su pasado puede ser clave y permitir ver en el presente y en el futuro el cambio y la transformación, buscando condiciones justas y dignas para vivir, situándonos en escenarios de paz real, vivenciada en la cotidianidad, que además afirme la diversidad y construya los lazos sociales resquebrajados, que sin duda pueden ser modificados desde la comunidad apostándole a los procesos de memoria personal, colectiva e histórica, dentro y fuera del salón de clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte, J. (2016) Paz, memoria y pedagogía. En: Bitácora para la cátedra de la paz. Formación de maestros y educadores para una Colombia en paz. 1ª. ed. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arfuch, L. (2002). Identidades, sujetos y Subjetividades. Buenos Aires. Prometeo libros.
- Alcaldía Mayor de Bogotá Departamento Administrativo de Planeación Distrital. (2006).
- Cartillas Pedagógicas Del POT Acuerdos Para Construir Ciudad. UPZ 67 Lucero. Acuerdos Para Construir Ciudad.
- Argueta, J & Licona, E. (1994). Oralidad y cultura. México. D.F. Colectivo Memoria y vida cotidiana, A.C.
- Bauman, Z. (2005). Identidad. Madrid: Losada.
- Bernárdez, E. (2008). El lenguaje como cultura. Una crítica del discurso sobre el lenguaje. Madrid. Alianza Editorial.
- Bordelois, I. (2003). La palabra amenazada. Buenos Aires, Argentina: Editorial Libros del zorzal.
- Bruner, J. (2003). La Fábrica de Historias. Derecho, literatura, vida. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Cabrejo, E. (2007). El relato como fuente de organización y creación infantil. En: Lenguaje y saberes infantiles. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño. 177 pp.
- Cantor, L. (2016). Formación ético-política, infancia y contexto escolar: comprensiones y aportes desde la pedagogía de la memoria. Universidad Pedagógica Nacional. . Bogotá. D.C.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2016), El tesoro escondido... una travesía por la memoria. Ruta metodológica para la reconstrucción de memoria histórica con niños, niñas y adolescentes. Bogotá, CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino, Bogotá, CNMH.
- Galindo, J. (1997). Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social. Xalapa, México: Biblioteca Universidad Veracruzana.

- Giménez, G. (1999). Territorio, Cultura e Identidades. La región Socio-Cultural. Estudio sobre las culturas contemporáneas. Época II Volumen V. (9). pp. 25-57.
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI de España.
- Machado A. Niña Bonita. Ediciones Ekaré.
- Montejo, D. & Quiroga, L. (2017). Sujeto, discurso pedagógico, narrativas infantiles y memoria histórica en la escuela. (Tesis Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C.
- Muñoz C, Pachón X. (1996). La aventura infantil a mediados de siglo. Bogotá: Editorial Planeta.
- Ong, W. (1996). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, F. (2016). Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad. (Tesis maestría) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. D.C.
- Ricoeur, P. (1999). Historia y Narratividad. (1999) Barcelona. Paidós.
- Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia y el olvido. Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Riveros, L. (2016). Tradición oral colombiana y desarrollo de la lengua oral en grado transición. Proyecto de aula. (Tesis maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. D.C.
- Santamaría, F. (2010). El relato autobiográfico: una experiencia como aporte a la construcción de identidad en jóvenes estudiantes universitarios. En: Diálogos con jóvenes. Escrituras, lecturas, sexualidad y rumba. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Todorov, T. (2000). Los abusos de la memoria. Barcelona: Editorial Paidós.
- Vallejo Franco, Beatriz Eugenia (2016), Un largo camino, Bogotá, CNMH.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES DE LA INFANCIA EN LA LOCALIDAD CIUDAD BOLÍVAR: PROCESOS DE MEMORIA COLECTIVA Y PRÁCTICAS DE TRADICIÓN ORAL	
CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA	
Institución y Grupo	IED Colegio Fanny Mikey-Jornada Mañana- Grado 2B
	Nombre del niño (a):
Objetivo:	Identificar las familias de los niños y niñas que provienen de otros territorios nacionales (Ciudades) y motivos generales de su asentamiento en la localidad Ciudad Bolívar.
Grupo familiar	Escriba el nombre los integrantes del grupo familiar con quienes el niño (a) vive actualmente y su parentesco.
Preguntas orientadoras	¿Actualmente en qué barrio vive su grupo familiar?
	¿Hace cuántos años llegaron a la localidad Ciudad Bolívar?
	¿En qué otros territorios de Colombia ha vivido con su grupo familiar?
	¿Cuál fue el último lugar donde vivió con su grupo familiar antes de llegar a la localidad Ciudad Bolívar?
	¿Cuáles fueron algunas de las razones que lo llevaron a vivir en la localidad Ciudad Bolívar?
	¿Cómo se encontraba el barrio o el sector de la localidad cuando llegaron por primera vez?
Participación en el grupo focal	Esta información será empleada para conformar el grupo focal de niños, niñas y familias partícipes en la investigación académica de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ANEXO 2**CONSENTIMIENTO INFORMADO
ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**

Yo _____ representante legal y/o acudiente del niño (a) _____ del grado _____ he recibido la información respectiva sobre la participación de mi hijo (a) en los talleres y encuentros acordes al proyecto de investigación denominado “Construcción de Identidades de la Infancia en la Localidad Ciudad Bolívar: procesos de Memoria Colectiva y Prácticas de Tradición Oral” adelantado por la docente Irma Moreno, cuyo objetivo principal es el de comprender de qué manera los niños que viven en los barrios de la localidad 19 configuran su identidad (es) a partir de la memoria colectiva y las prácticas de tradición oral.

Las actividades que se realizarán durante el proceso metodológico requieren autorización del acudiente, debido a que se efectuarán video grabaciones de los talleres, encuentros y demás actividades que sirvan de soporte investigativo para su posterior análisis. Al respecto, se hará buen uso de la imagen de los niños y niñas partícipes, así como de sus datos personales, respetando el derecho a su integridad. Asimismo, la información, imágenes y vídeos suministrados por los padres de familia o acudientes serán empleados únicamente con fines académicos.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria AUTORIZO la participación de mi hijo (a) y la mía en el desarrollo de los encuentros de la investigación y permito el uso de información escrita, oral y audiovisual para el propósito académico-investigativo.

Lugar y fecha: _____

Firma del acudiente: _____

C.C. _____

Responsable del proyecto:

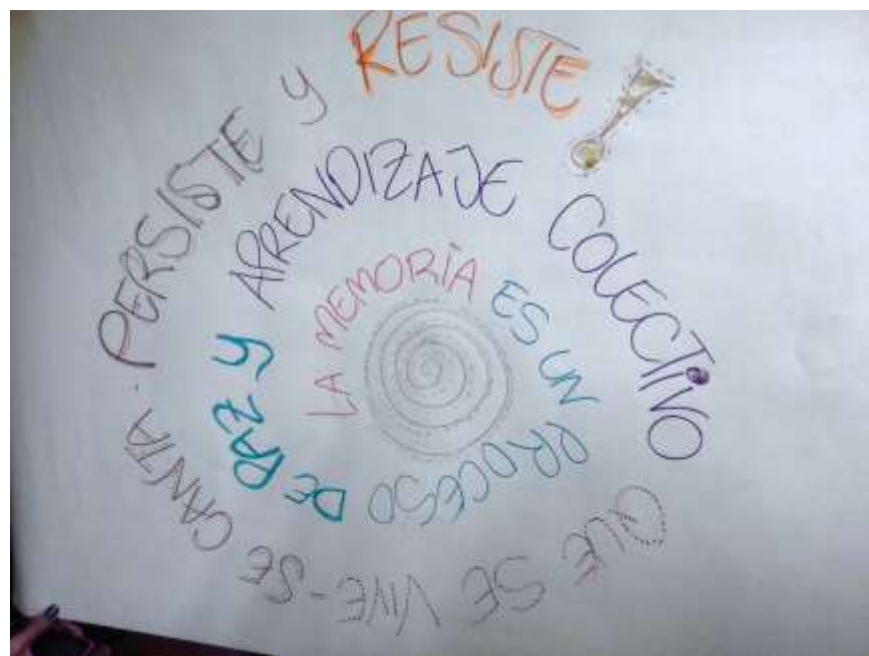
Irma Julieth Moreno Blanco
Licenciada en Psicopedagogía
Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo

Estudiante de Maestría en Infancia y Cultura
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ANEXO3. REGISTRO FOTOGRÁFICO: “TALLERES CNMH CAJA DE HERRAMIENTAS” (2017)

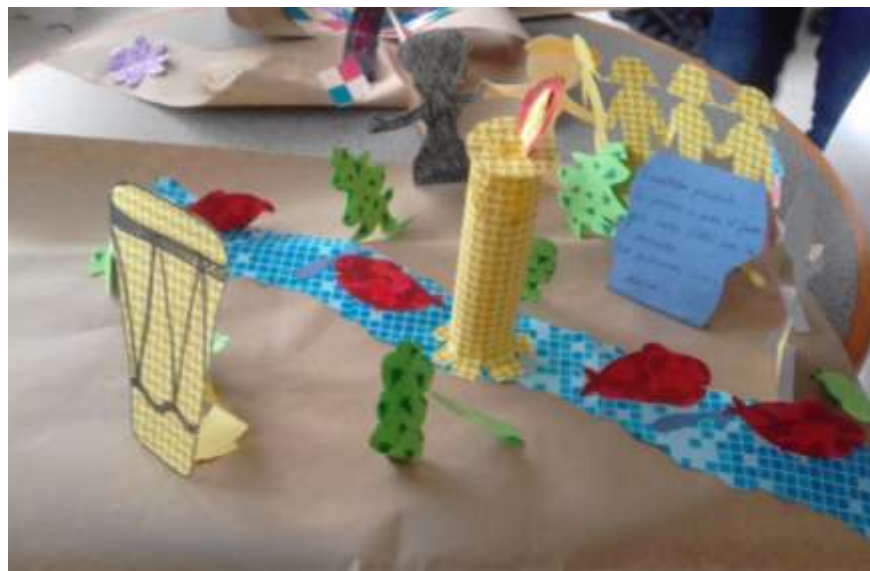


Los maestros nos comprometemos con la memoria.



¿Qué es la memoria para nosotros los maestros?

ANEXO 4. REGISTRO FOTOGRÁFICO: “DIPLOMADO PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA: UNA ALIADA PARA LA PAZ” (2018).



“La memoria colectiva a través del arte” Autores: Maestros de la SED



*Maestros de la SED. Ceremonia de graduación.
(Al fondo mural de la memoria¹³ UPN).*

¹³ Este mural es un homenaje con el que la Universidad Pedagógica Nacional contribuye a la reparación simbólica de las víctimas, maestros, estudiantes, egresados y trabajadores que se preservan en la memoria colectiva de la comunidad de la UPN. El diseño y la facilitación estuvo a cargo del artista Daniel Esquivá Zapata (2017). Este escenario físico y simbólico fue dispuesto para la ceremonia de grado en el diplomado de la pedagogía de la memoria; una aliada para la paz, en el que participamos y nos comprometimos los maestros de la SED.

ANEXO 5. REGISTRO FOTOGRÁFICO: ENCUENTROS “VIAJEROS Y VIAJERAS POR LA MEMORIA” (2018).



Primer Encuentro



Segundo encuentro



Tercer encuentro



Quinto Encuentro



Sexto Encuentro



Séptimo Encuentro